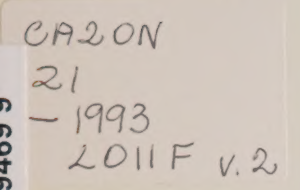
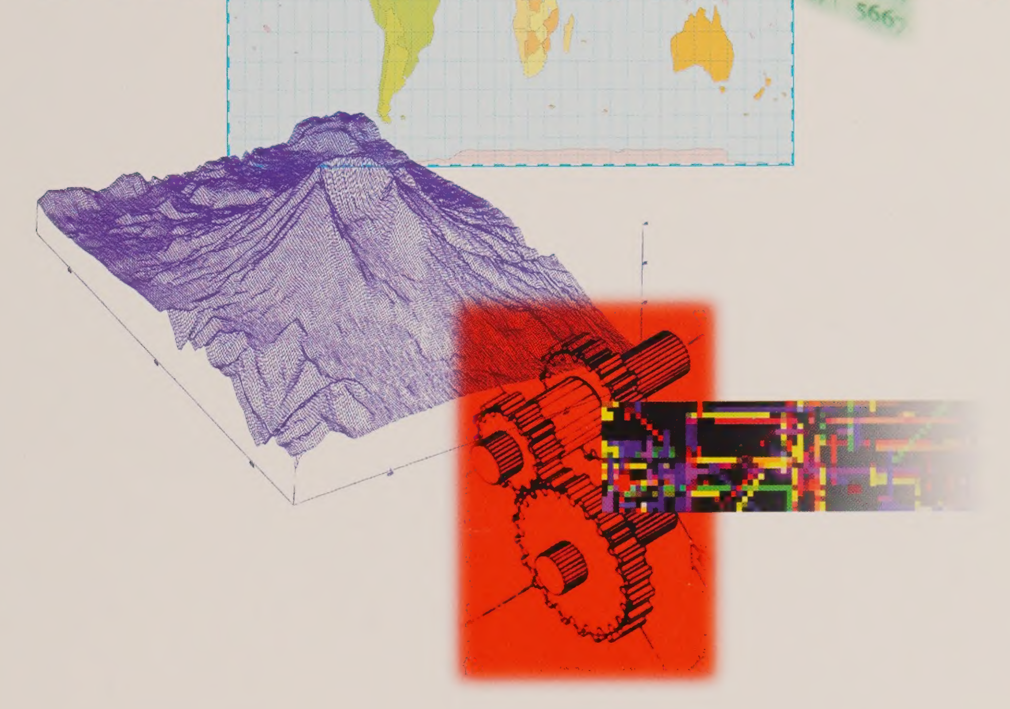




Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation



Volume II

Apprendre: notre vision de l'école





POUR L'AMOUR D'APPRENDRE


LIBRARY
FEB 14 1995
University of Toronto

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume II Apprendre : notre vision de l'école



This document is also available in English.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Ontario. Commission royale sur l'éducation.
Pour l'amour d'apprendre

Co-présidents: L'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald L. Caplan.
Accompagné d'une publication avec le sous-titre Une version abrégée et un disque CD-ROM.
Publié aussi en anglais sous le titre: For the love of learning.
Comprend des références bibliographiques.
Dépouillement: v. I. Mandat, opinions et enjeux – v. II. Apprendre : notre vision de l'école – v. III. Les éducateurs, les éducatrices – v. IV. Des idées à l'action.
ISBN 0-7778-3578-9

1. Éducation–Ontario. 2. Éducation–Finalités. I. Bégin, Monique. II. Caplan, Gerald L., 1938- . III. Titre.

LA418.05056 1994 370'.9713 C95-964006-1

On peut se procurer des exemplaires de ce rapport contre paiement auprès de :

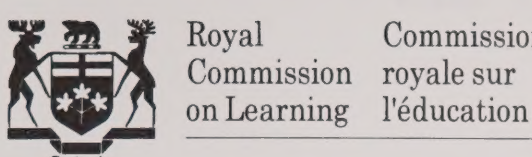
Publications Ontario
880, rue Bay
Toronto (Ontario)

Accès Ontario
Centre Rideau
50, rue Rideau
Ottawa (Ontario)

Commandes par correspondance :
Publications Ontario
50, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1N3
Téléphone : (416) 326-5300
Sans frais en Ontario : 1-800-668-9938
Télécopieur : (416) 326-5317

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.

 Imprimé sur papier recyclé



Royal Commission on Learning
Commission royale sur l'éducation

Co-Chairs / Coprésidents
Monique Bégin - Gerald L. Caplan
Commissioners / Membres de la commission
Manisha Bharti - Avis E. Glaze - Dennis J. Murphy

Décembre 1994

L'honorable Dave Cooke
Ministre de l'Éducation et de la Formation

Monsieur le ministre,

C'est avec beaucoup d'espoir pour l'avenir des jeunes de l'Ontario que nous vous présentons respectueusement le rapport de la Commission royale sur l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre considération distinguée.

Les coprésidents,

L'honorable Monique Bégin, C. P.

Gerald Caplan

Manisha Bharti
Commissaire

Avis Glaze
Commissaire

Dennis Murphy
Commissaire

Raffaella (Raf) DiCecco
Directrice générale

101 Bloor Street West / 13th Floor / Toronto / Ontario M5S 1P7
Telephone (416) 325-2707 / Fax (416) 325-2956 / TOLL-FREE 1-800-565-0861
101, rue Bloor ouest / 13ᵉ étage / Toronto (Ontario) M5S 1P7
Téléphone (416) 325-2707 / Télécopieur (416) 325-2956 / Sans frais 1-800-565-0861

Volume I
Mandat, opinions et enjeux

Volume II

Apprendre : notre vision de l'école

Pour l’amour d’apprendre

Rapport de la Commission royale sur l’éducation

Volume III
Les éducateurs, les éducatrices

Volume IV
Des idées à l'action

Chapitre 18 :
Le financement de l'éducation 146

Chapitre 19 :
La redevabilité du système 156

Chapitre 20 :
Les stratégies de changement 168

Pour l'amour d'apprendre

Introduction au volume II

Le volume II décrit les priorités que nous accordons à l'apprentissage, de la petite enfance jusqu'à la fin de l'école secondaire. Les divers chapitres présentent des éléments de réflexion sur le contenu et l'organisation du programme d'études, les aides à l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.

Dans ce volume, nous décrivons un programme d'études axé sur ce que nous appelons les «littératies» ou savoirs de base, programme fondé sur le principe et l'idéal selon lesquels l'école peut effectivement permettre à la plupart des enfants et des jeunes d'acquérir un niveau de connaissances élevé et une compréhension approfondie, et ce, dans diverses disciplines. Une importante recommandation figure au chapitre 7 : l'éducation à plein temps devrait être accessible universellement aux enfants de trois à cinq ans. Nous considérons qu'il s'agit là d'un des quatres moteurs qui peuvent transformer un système d'enseignement adéquat en un système supérieur.

Le programme d'études, dans son ensemble, nous le définissons comme un programme d'enseignement débutant de façon facultative à l'âge de trois ans et devenant obligatoire à l'âge de six ans. Il s'agit d'un programme dont les objectifs et le contenu doivent être clairs pour le personnel enseignant et les parents, dont les efforts concertés en faveur des jeunes élèves sont le fondement absolument essentiel de ce plan d'apprentissage à long terme. C'est pourquoi tout au long des chapitres sur l'éducation des enfants d'âge préscolaire, des enfants et des adolescentes et adolescents, nous mettons l'accent sur le fait qu'il faut remettre, par écrit, aux parents et aux enseignantes et enseignants un énoncé clair de ce que les élèves sont censés apprendre. Nous croyons que le programme d'études – ce que les enfants devraient apprendre et à quel degré de maîtrise – doit être clair pour les parents, de sorte qu'ils puissent bien aider leurs enfants à la maison, et que leur dialogue avec les enseignantes et enseignants au sujet des progrès de leurs enfants soit celui de partenaires bien informés qui se respectent et qui jouissent d'un pouvoir égal. Bien que selon nous, rien ne peut remplacer une communication directe entre parents, enseignantes et enseignants à l'égard des élèves, nous pensons qu'il est important – et nous avons élaboré des propositions pertinentes à ce sujet dans notre réflexion – que les réalisations des élèves soient suivies régulièrement et publiquement, de façon à ce que l'ensemble de la collectivité puisse être informée des résultats des jeunes et de l'efficacité des écoles.

Si l'on veut aider les élèves à atteindre un niveau acceptable de compréhension et de rendement, le programme d'études doit être très souple afin de tenir compte des différences individuelles dans la vitesse à laquelle les élèves acquièrent des compétences, des connaissances et la capacité de comprendre. Les éducatrices et éducateurs connaissent bien l'argument qui dit que nous devrions faire de la connaissance et de l'accomplissement la constante, et du temps la variable, plutôt que l'inverse, c'est-à-dire que nous devrions établir les mêmes objectifs élevés pour les élèves, et les laisser les réaliser à leur rythme, plutôt que d'insister pour que chacun apprenne tout ce qu'il peut au cours d'une période déterminée.

Bien que cet argument nous soit familier, très peu d'écoles sont réellement souples sur la question du temps à accorder à l'apprentissage. On s'attend à ce que tous les élèves apprennent suffisamment entre septembre et juin – ni trop ni pas assez – pour se retrouver tous au même point «de départ» en septembre suivant. Même si nous comprenons que ni les parents ni les bureaucrates n'aiment beaucoup les grandes fluctuations non standard du temps d'apprentissage, nous proposons de réfléchir davantage aux moyens d'aider les élèves à avancer plus vite pour éviter l'ennui, et d'intensifier l'aide destinée aux élèves qui éprouvent des difficultés, de sorte qu'ils ne prennent pas de retard. Cette aide, particulièrement lorsqu'elle est offerte tôt dans la vie scolaire de l'enfant, permet de réduire les échecs ultérieurs, échecs qui sont très coûteux et pour l'enfant et pour la société, à court terme et à long terme. Nous savons que ce type d'aide intense, ciblée, donnée au bon moment, est difficile à offrir : elle exige beaucoup de personnel et, de ce fait, coûte cher; mais il est important de se souvenir que l'aide qui est offerte plus tard, par le biais de programmes

L'élève a besoin d'une enseignante ou d'un enseignant de l'école qui s'intéresse constamment à ses progrès tant et aussi longtemps qu'elle ou il fréquente cette école.

L'ensemble de la société est convaincue que la responsabilité de soutenir l'éducation des jeunes nous appartient à tous, que nous ayons ou non des enfants à l'école.

spéciaux et de programmes de rattrapage, est tout aussi coûteuse et qu'elle a moins de chance d'être efficace.

De même, les interventions immédiates nécessitent une grande souplesse de la part de l'école, de l'élève et de la famille, chacun devant jongler avec le temps pour que l'élève ne manque pas le cours ordinaire pendant trop longtemps et qu'il puisse suivre ses camarades tout en recevant de l'aide. Toutefois, cette souplesse est peut-être plus une question d'attitude que d'horaire. Si la plupart des écoles n'adoptent pas ces solutions, c'est peut-être parce qu'elles demandent un mode de pensée plus souple et une manière différente de distribuer les maigres ressources – provenant aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur du système scolaire. Mais si ces solutions sont difficiles à mettre en application, cela ne signifie pas qu'il faille les ignorer. Chacun doit redoubler d'efforts dans ce sens.

Les chapitres suivants indiquent également que les enseignantes et les enseignants doivent examiner les progrès des élèves au fil du temps, tout comme le font les parents : pas seulement une année à la fois, mais tout au long des années d'études. Nous estimons que l'élève a besoin d'une enseignante ou d'un enseignant de l'école qui s'intéresse constamment à ses progrès tant et aussi longtemps qu'elle ou il fréquente cette école. Nous recommandons d'exercer une sorte de «gestion de cas» pour chaque élève en s'éloignant d'une gestion administrative pour passer à un style plus «pratique», au fur et à mesure que les élèves avancent vers l'adolescence et passent à des systèmes «de rotation» où le contact avec l'un ou l'autre des enseignants est habituellement très limité. Avec le passage à l'adolescence, ce rôle de guide ou de mentor prend de l'importance au plan de l'éducation et de la planification de la carrière, l'élève, l'enseignante ou l'enseignant-mentor et les parents examinant régulièrement l'expérience, les progrès et les objectifs de l'élève. Nous proposons également d'encourager les parents et les éducatrices et éducateurs à comprendre le programme d'études comme un continuum, de la maternelle aux études et à la formation postsecondaires. En fait, notre discussion sur le programme d'études commence, non pas à la première année scolaire, mais à la naissance.

Beaucoup de nos propositions et recommandations en faveur d'un programme d'études solide touchent l'interdépendance qui existe entre l'école et les autres ressources d'apprentissage. Il ne fait aucun doute que les écoles n'ont pas le monopole de la connaissance et que les enseignantes et enseignants ne peuvent pas être des ordinateurs humains. On ne peut pas non plus s'attendre à ce qu'ils soient à la fois artistes, scientifiques, gens d'affaires, techniciens, médecins et travailleurs sociaux. Les élèves doivent cependant être exposés à des personnes exerçant ces professions et d'autres encore afin de définir les objectifs qu'ils veulent atteindre et d'apprécier le lien qui existe entre le programme d'études et leur avenir. Nous avons donc beaucoup à dire au sujet de la sensibilisation au choix d'une carrière dans le contexte de la collectivité et sur une forme plus officielle de planification de la carrière et de formation au choix d'une carrière. Les parents, les enseignantes et enseignants sont les «soutiens vitaux» les plus importants dans l'éducation des jeunes, mais en fin de compte, un système de soutien solide repose sur un sens marqué de la responsabilité communautaire, ce qui conduit à un véritable partage des ressources consacrées à l'éducation des jeunes. Nous constatons que ce que nous proposons – un véritable partage du programme d'études entre les éducatrices et les éducateurs et d'autres intervenants – est un pas de géant qui va au-delà d'une collaboration occasionnelle entre organismes ou d'un programme d'enseignement coopératif, par exemple. Toutefois, nous sommes convaincus que cela doit se produire. Un programme d'études solide repose sur le fait que l'ensemble de la société est convaincue que la responsabilité de soutenir l'éducation des jeunes nous appartient à tous, que nous ayons ou non des enfants à l'école. Pour concrétiser ce principe, le gouvernement ne doit pas enrayer mais plutôt encourager des efforts concertés plutôt que disparates.

Nous décrivons un programme d'études riche, stimulant et complet, qui offre la possibilité de développer tous les talents que nous avons et dont nous avons besoin en Ontario. Toutefois, sans enseignantes et enseignants dévoués et formés, sans parents dévoués et informés, et sans engagement de la part des collectivités locales et du gouvernement à se définir eux-mêmes comme ressources pour les apprenantes et les apprenants qui représentent notre avenir, le meilleur programme d'études ne vaudra pas plus que le papier sur lequel il est imprimé.

Questions clés

Nous avons abordé les grandes questions qui font l'objet du débat sur l'éducation et la réforme de l'enseignement plus haut dans le présent rapport, notamment la qualité, la focalisation, l'équité, la transparence et l'efficience. Toutes ces questions sont liées de près au programme d'études.

Les questions centrales consistent à savoir comment garantir la généralité et la pertinence du programme d'études sans le surcharger, comment rendre ce programme d'études sensible aux nouvelles préoccupations sociales, comme l'environnement et la santé, par exemple, sans altérer son but à long terme quant à la transmission de la culture et des valeurs, et comment assurer la diversité des offres afin de répondre aux intérêts de clientèles variées tout en maintenant la cohérence et la focalisation.[1] [trad.]

Qualité du programme d'études

Les questions relatives à la qualité touchent le programme d'études lui-même : les élèves apprennent-ils assez, apprennent-ils ce qu'il faut, apprennent-ils au bon moment, ou apprennent-ils assez bien? Notre réponse concertée est que la principale question relative à la qualité tient du dernier élément : apprennent-ils «assez bien?». Bien que les résultats comparatifs de certains examens nationaux et internationaux tendent à démontrer que nos élèves pourraient apprendre plus[2], ils indiquent, dans plusieurs disciplines, que nos élèves pourraient et devraient apprendre mieux : ils devraient posséder une connaissance et une compréhension moins superficielles, pouvoir mieux synthétiser diverses connaissances, en tirer des conclusions et les élargir, et généraliser et transférer ces connaissances d'un contexte à l'autre. Trop d'élèves ne peuvent pas appliquer ce qu'ils ont «appris», et cela se manifeste dans leur faiblesse relative lorsqu'il s'agit d'aborder des éléments plus complexes des mesures de lecture, d'écriture et de calcul. En d'autres termes, ce n'est pas tant une question de quantité accrue que de qualité – c'est-à-dire faire ce qui importe le plus, et bien le faire.

Focalisation du programme d'études

Une autre question importante, source de préoccupations et de critiques quant au système d'éducation, est celle de la focalisation et de la cohérence. Appliquée au programme d'études, elle s'exprime par la crainte que les écoles ne soient pas «focalisées», qu'elles essaient d'en faire trop et, par conséquent, qu'elles fassent trop peu vraiment bien. C'est ce qu'on entend habituellement par programme d'études «surchargé», et cela entraîne souvent de la part du public une demande de «retour aux matières de base». Cette préoccupation touche le plus souvent le programme d'études de l'école élémentaire.

L'enseignement et l'apprentissage des compétences fondamentales sont-ils ignorés, ou les matières de base traditionnelles sont-elles mises de côté par une multitude d'autres matières qui font partie du programme d'études de l'école élémentaire? En fait, la plupart des matières actuellement prescrites font partie du programme d'études obligatoire depuis très longtemps, des matières comme la langue, les mathématiques, les sciences, la musique, l'histoire, le français (ou l'anglais), la géographie et l'éducation physique.

Quelques matières ont été ajoutées plus récemment : les arts comprennent dorénavant la danse, et les études technologiques et commerciales n'ont pas toujours été

enseignées dans les premières années. De plus, dans des matières traditionnelles comme l'éducation physique et l'éducation de la santé, par exemple, d'autres sujets ont été ajoutés : le sida fait maintenant partie du programme d'études sur la santé parce que la maladie est très dangereuse et que l'éducation préventive s'impose de façon urgente. Comme c'est le cas de nombreux autres domaines vitaux dans lesquels certains passent toute leur vie professionnelle, le programme d'études s'élargit; il ne rétrécit jamais. On ajoute de nouveaux sujets, mais sans jamais s'entendre sur ce qui ne doit plus être enseigné.

Les enseignantes et enseignants craignent également d'avoir à aborder un certain nombre de sujets au cours d'une période limitée, ce qui les obligerait à leur accorder un traitement superficiel et à devenir esclaves de méthodes qui ne permettent pas aux élèves d'explorer, d'interroger, d'essayer des solutions de rechange et, en général, de comprendre véritablement la matière et les poussent à acquérir une connaissance superficielle de cette matière utile uniquement pour la rétention à court terme. On a souvent dit que le risque que court le programme d'études c'est de devenir trop vaste et trop superficiel. Les chercheurs en éducation examinant les taux comparatifs de succès internationaux font observer que, dans les pays où les élèves excellent en mathématiques, par exemple, le programme de mathématiques a tendance à être moins vaste et plus intensif, de sorte que la matière est très bien assimilée du premier coup, qu'elle est comprise en profondeur, et pas simplement mémorisée, et qu'elle n'a pas à être réapprise année après année.

Bien que les enseignantes, les enseignants et les parents puissent estimer que le programme d'études est surchargé, selon nous, le nombre de matières du *Programme d'études commun* n'en est pas la cause en soi. Si les programmes-cadres semblent imposer systématiquement trop de contenu et ne montrent pas aux enseignants comment condenser ou intégrer la matière, le programme d'études deviendra alors surchargé.

Les enseignantes et les enseignants ont besoin d'un programme d'études qui soit bien défini et clair, assorti de résultats d'apprentissage par matière, illustré de sujets comportant des exemples, afin d'assurer l'uniformité et l'apprentissage cumulatif. Les enseignantes et enseignants ont besoin de guides sur la façon de décortiquer et de reconstituer un programme d'apprentissage bien ordonné et cumulatif.

Nous pensons qu'avec des programmes-cadres et des documents d'appui bien conçus, on peut montrer aux enseignantes et aux enseignants comment enrichir sans augmenter, en fait, comment accomplir plus d'une chose à la fois. Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent percevoir l'apprentissage coopératif en petit groupe, qui est une technique d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation antiraciste, qui met l'accent sur l'équité du programme d'études, et la maîtrise d'un ensemble de connaissances, par exemple l'histoire du Canada avant l'arrivée des Européens, comme trois «tâches» différentes d'enseignement. En fait, l'histoire du Canada est le contenu, et le sujet se prête naturellement à des discussions éclairées sur la culture, la race et le racisme dans l'histoire. Le petit groupe coopératif fait partie du processus.

Si la classe est hétérogène sur le plan racial et que les petits groupes sont structurés de façon à refléter ce mélange, que l'enseignante ou l'enseignant comprend et s'est assuré que les élèves comprennent les conditions préalables du travail fructueux en petit groupe, l'exercice devient automatiquement une activité d'éducation antiraciste offrant un grand potentiel de diminution de l'intolérance et des obstacles entre les groupes. Ces exemples constituent un aspect important de la documentation pertinente qui accompagne le programme d'études, et l'on devrait s'efforcer d'encourager la connaissance par les enseignantes et les enseignants de ce genre d'intégration du processus et du produit dans le programme d'études et leur compétence à cet égard.

Il est essentiel que les matières et les sujets forment un tout ou un modèle significatif, tant au niveau d'un cours individuel constitué d'éléments, qu'au niveau du programme, constitué de nombreux cours répartis sur une ou plusieurs années.

Nous estimons que le véritable problème n'est pas l'encombrement du programme d'études mais sa clarté. Les données et la preuve anecdotique montrent que les élèves ne sont pas surchargés – en général la quantité de devoirs à la maison est modérée ou faible selon les normes internationales. Leur emploi du temps ne semble pas surchargé, même si celui de leurs enseignants peut l'être. Nous croyons qu'il y a suffisamment de temps dans la journée et la semaine des élèves pour l'exercice physique et l'apprentissage des rudiments de la santé, par exemple, sans avoir à réduire le temps consacré à l'enseignement de la langue, des mathématiques, ou des arts et des sciences. Nous pensons également que le programme de conditionnement physique et de santé pourrait être offert par des membres du service des loisirs municipal, du service de santé publique et d'autres organismes communautaires, et que les enseignantes et les enseignants pourraient consacrer plus de temps et d'attention à la planification et à la prestation du programme scolaire.

Il est essentiel que les matières et les sujets forment un tout ou un modèle significatif, tant au niveau d'un cours individuel constitué d'éléments, qu'au niveau du programme, constitué de nombreux cours répartis sur une ou plusieurs années.

Équité et transparence

Le public pose souvent les questions suivantes à propos du programme d'études : est-il conçu pour tenir compte, en toute équité, des personnes qui ont des points forts et des cheminements d'apprentissage différents? Offre-t-il plus d'avantages à certains groupes de personnes ou à certains types d'apprenantes et d'apprenants ou les ignore-t-il? Reconnaît-il et respecte-t-il la culture, la langue et l'histoire des divers élèves de l'école, de leur famille et de ce pays?

Des expressions comme programme d'études «représentatif» ou «pluraliste» servent à traduire cette préoccupation d'équité et d'intégration. Un programme d'études authentique est inclusif. Il est aussi global, en ce sens qu'il reflète une vaste gamme d'expériences et de points de vue.[3]

Par exemple, un programme de sciences qui ne reconnaît que les contributions faites à la science par des hommes d'origine européenne est incomplet et par conséquent incorrect parce qu'il désavantage les femmes et les élèves de groupes minoritaires. Un programme d'études sur l'histoire du développement ferroviaire au Canada qui ne reflète pas le rôle et le traitement des travailleurs chinois est également incomplet et incorrect parce qu'il déforme la réalité. De même, il faut que le programme d'études reflète le village planétaire dont l'Ontario fait partie. Pendant leurs études, les élèves devraient étudier une littérature de qualité, pas seulement canadienne, américaine, britannique et française, mais aussi internationale.

L'intégralité se rapporte non seulement au programme d'études comme tel, mais également à la question de la transparence. Beaucoup de gens ont indiqué à la Commission qu'ils trouvaient le système d'éducation fermé, et que, malgré le financement public de l'éducation, le public était exclu. La culture des écoles définit habituellement le programme d'études comme étant le domaine exclusif des éducatrices et des éducateurs, que les parents et le public ont le droit, au mieux, d'observer; ils peuvent formuler des recommandations, mais ne peuvent pas influencer vraiment la planification ou la prestation. Il n'est pas étonnant que les parents ressentent souvent que cette situation est contraire à leur perception de l'éducation publique comme exercice démocratique et intégral, et va à l'encontre des affirmations fréquentes des écoles quant à la valeur de la participation des parents aux réalisations de leurs enfants.

En outre, le fait de considérer que l'ensemble du programme d'études est nécessairement la propriété exclusive des éducatrices et des éducateurs fait qu'on néglige automatiquement l'un des moyens les plus prometteurs d'«alléger» ce système. D'une part, les enseignantes et enseignants se plaignent d'être surchargés, car ils doivent

traiter d'une grande variété de sujets et d'intérêts qui sont essentiellement de nature non scolaire : par exemple, l'éducation sur les drogues ou sur la santé et la sécurité. D'autre part, ils ne peuvent pas (ou croient ne pas pouvoir) déléguer une partie de ces responsabilités à des non-enseignants.

Nous soutenons au contraire qu'il y a une foule de choses que les écoles et le personnel enseignant ne devraient pas nécessairement faire eux-mêmes, ou faire seuls, mais qui devraient et pourraient toujours être offertes aux élèves. Si l'on veut que les enseignantes et les enseignants se concentrent sur l'apprentissage scolaire et l'enseignement axé sur la compréhension par les élèves, si l'on veut que les enseignantes et enseignants préparent des apprenantes et des apprenants vraiment compétents, ils ne doivent pas être distraits par une multitude de questions importantes mais de nature non scolaire. Les enseignantes et enseignants doivent absolument valoriser leurs élèves en tant que personnes; s'ils ne le font pas, ou s'ils donnent l'impression de ne pas le faire, leur efficacité en tant qu'enseignantes et enseignants sera très limitée. De plus, tout élève éprouvant de graves problèmes personnels dont on ne s'occupe pas sera non seulement incapable de bien apprendre, mais pourra en outre empêcher les autres d'apprendre en perturbant les cours ou en détournant l'attention de l'enseignante ou de l'enseignant.

Heureusement, pour certaines activités scolaires ou parascolaires, on pourrait avoir recours à d'autres personnes qui disposent d'une formation tout aussi appropriée, voire supérieure, et qui pourraient très bien assumer des tâches qui font appel à l'enseignement sans toutefois nécessiter l'intervention directe des enseignantes et des enseignants. Bien que l'on traite plus à fond du potentiel d'alliances communautaires dans le chapitre 14 du présent rapport, son application particulière au programme d'études est explorée dans cette partie du rapport. Nous parlons de quelques sujets précis du programme d'études traditionnel qui pourraient être offerts par des enseignants, entre autres, mais pas nécessairement ou principalement par eux. Nous soutenons que des alliances communautaires en vue de la prestation du programme d'études élargi pourraient aider les écoles à devenir plus focalisées, inclusives, ouvertes et sensibles. À titre d'exemples, mentionnons les programmes de santé et de conditionnement physique, les programmes de compétences sociales comme les programmes de lutte contre la violence et les programmes de «pacifisme», les activités artistiques et la formation au choix d'une carrière.

Efficacité

En Ontario, l'élaboration du programme d'études a été plus décentralisée que dans d'autres provinces. Comme c'est le cas de nombreuses personnes qui nous ont parlé, nous voyons peu d'avantages au dédoublement actuel des efforts déployés pour concevoir le programme d'études de cette façon. À défaut d'une production plus centralisée de modules et d'enchaînements de cours possibles, on s'attend à ce que les conseils scolaires locaux et certaines écoles se chargent de la planification et de la rédaction détaillées du programme d'études. Nous estimons que cette fonction peut être centralisée efficacement et réalisée de manière à faciliter le travail des enseignantes et des enseignants en leur permettant de se concentrer sur l'enseignement, sans contraindre leur perfectionnement professionnel ou leur créativité.

Nous reconnaissons la validité des tentatives récentes des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation et de la Formation visant à partager le travail de chaque conseil entre tous les conseils (par exemple, le *Curriculum Clearing House*) et nous encourageons la poursuite de ces efforts qui ont déjà permis de développer de nombreuses ressources précieuses. Toutefois, nous croyons que le temps est venu de centraliser la mise au point du nouveau programme d'études. Nous pensons que cette centralisation fera que les enseignantes et enseignants auront à passer moins de temps hors de la salle de classe ou de l'école à des tâches

d'élaboration du programme d'études au sein des conseils scolaires.

Ceci dit, nous n'avons pas l'intention d'interdire les efforts locaux lorsque les conseils scolaires ou les écoles les jugent impératifs, et l'option de programmes d'études locaux que nous proposons pourrait justifier de tels efforts dans certains cas. Toutefois, nous proposons que les documents nécessaires pour compléter *Le programme d'études commun* soient élaborés de façon centrale et distribués à tous les conseils scolaires et toutes les écoles, et que la même règle s'applique au programme d'études de la petite enfance et des années de spécialisation.

Dans le chapitre 5 (portant sur l'apprentissage) et dans le présent volume, nous soutenons que le programme d'études des écoles de l'Ontario doit être représentatif, intégral, et honnête et ambitieux sur le plan scolaire. Dans un système comme celui que nous proposons, dans lequel le programme d'études est élaboré à l'échelon provincial, le ministère de l'Éducation et de la Formation doit absolument s'assurer que cette focalisation est intégrée à l'élaboration du futur programme d'études.

En 1993, l'Assemblée législative de l'Ontario a adopté le projet de loi 21. Il exige notamment que les conseils scolaires établissent des plans en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle qui mettraient l'accent sur, entre autres, le programme d'études, la langue des élèves, l'orientation et le counseling, et l'évaluation et le placement des élèves. Cela signifie que chaque conseil scolaire doit élaborer des politiques dans chaque domaine. Nous appuyons l'élaboration de telles politiques, mais nous nous inquiétons du chevauchement possible dans la préparation du programme d'études et des autres documents et modalités qui en résulteront. Nous croyons que les modifications du programme d'études requises pour mettre en oeuvre ces nouvelles politiques doivent et peuvent être mises au point une seule fois, de façon centrale, plutôt qu'une centaine de fois.

Nous constatons que, dans son rapport sur les relations interraciales, Stephen Lewis a formulé des propositions semblables. Il recommandait par exemple que le nouveau sous-ministre adjoint de l'Éducation responsable de l'antiracisme, de l'équité et de l'accès «mette en place un vigoureux mécanisme de surveillance pour assurer le suivi de l'application des politiques multiculturelles et antiracistes dans les conseils scolaires de l'Ontario». Il proposait également que les dirigeants de la province « poursuivent, avec une ténacité inlassable, la révision du programme d'études à tous les niveaux du système d'éducation, afin de traduire fidèlement les profonds changements multiculturels dans la société ontarienne».[4] Nous sommes d'accord, et nous croyons fermement que le Ministère, comme priorité de sa nouvelle responsabilité en matière d'élaboration du programme d'études, doit s'assurer que tout programme d'études élaboré en Ontario soit antiraciste, respectueux de l'égalité des sexes et représentatif de toute la population de l'Ontario.

Dans la partie du présent rapport portant sur la gestion et la réglementation du système d'éducation, nous recommandons une procédure de conception centralisée du programme d'études. Nous espérons vivement que les personnes chargées par le Ministère d'exécuter un volet de l'élaboration du programme d'études, pourront recourir aux riches ressources humaines qui existent dans le système scolaire ontarien. On pourra ainsi rester sensible aux différences régionales et aux besoins des secteurs francophone et catholique du système d'éducation. Leurs intérêts seront représentés par l'équipe de langue française actuelle ainsi que par l'équipe de la politique et du programme d'enseignement catholique dont nous recommandons l'établissement.

Lorsqu'il est question de centralisation du programme d'études, le débat englobe souvent l'idée d'un programme d'études national. Au Canada, l'éducation officielle est, et a toujours été, de compétence provinciale (et même les élèves autochtones des réserves suivent les programmes

« Les problèmes et les défis auxquels les écoles ontariennes sont confrontées sont d'envergure nationale et nécessitent des solutions à l'échelon canadien. Pourtant, nous sommes probablement le seul grand pays au monde qui ne possède pas d'organisme national responsable de ses intérêts nationaux communs en matière de scolarisation.»

Conseil des universités de l'Ontario

paroles

provinciaux). Cependant, la Commission a entendu de nombreuses personnes militer en faveur d'un programme d'études national.

Au cours des deux dernières années, le premier programme d'évaluation national, organisé par le Conseil des ministres de l'éducation, a été établi, et nous avons commencé à constater une collaboration interprovinciale dans l'élaboration d'un programme d'études au niveau régional. Il reste à voir si cette collaboration interprovinciale deviendra une force motrice de l'établissement d'un programme d'études national; assurément, il semble avoir été possible d'aboutir à un consensus sur les examens malgré l'absence d'un programme d'études uniforme.

Que le Canada puisse ou non se doter d'un programme d'études national est probablement plus une question politique qu'une question d'éducation. Sur le plan pédagogique et pratique, c'est certainement plausible. Nous ne nous attendons pas à ce que les compétences fondamentales et les programmes de base varient beaucoup d'une province à l'autre. Nous pensons que le public appuierait une initiative interprovinciale visant à établir le cadre d'un programme d'études national, en précisant les résultats attendus de l'enseignement élémentaire et secondaire dans tout le Canada.

En même temps, nous ne croyons pas qu'un programme d'études national signifierait que les élèves apprendraient plus – mais seulement qu'il pourrait exister une plus grande cohérence et un but unifié dans le domaine de l'éducation. La qualité de l'éducation et de l'apprentissage des élèves ontariens ne dépend pas d'une plus grande centralisation au niveau national.

Dans son rapport de 1992, la Commission royale sur l'éducation de Terre-Neuve[5] recommandait d'examiner

> la possibilité d'instaurer une présence fédérale en éducation, en particulier l'établissement d'un bureau national de l'éducation. Un tel organisme s'occuperait des objectifs nationaux en matière de scolarisation, établirait des normes nationales pour la collecte de données sur l'éducation, entreprendrait des évaluations nationales en matière d'éducation et servirait de centre d'information sur la recherche et les améliorations en éducation. [trad.]

Contrairement à cette Commission, nous ne voulons pas encourager un débat constitutionnel sur une initiative qui risque de ne contribuer que peu à transformer la qualité de l'éducation dans notre province. Toutefois, nous louons l'initiative du Conseil des ministres de l'éducation consistant à étudier davantage cette option. Ces débats seraient bien accueillis par celles et ceux qui souhaitent une plus grande cohérence des normes et des objectifs éducatifs dans tout le Canada; nous reconnaissons également que certaines activités nationales permettraient d'effectuer des économies d'échelle.

Stratégies d'amélioration : un système d'apprentissage qui mette l'accent sur les apprenantes et les apprenants et sur les «littératies»

Nous sommes convaincus qu'un système d'éducation mettant l'accent sur un apprentissage sérieux et plus vaste est nécessaire et qu'il doit véritablement être un système, ayant une orientation précise, des objectifs bien arrêtés et des composantes solidement liées entre elles. Le programme d'études devrait englober cette focalisation et ces objectifs plutôt que de laisser un contenu sans lien avec l'apprentissage et les «littératies» encombrer le programme d'études.

Jusqu'à quel point notre structure actuelle est-elle systématique? Dans quelle mesure le système met-il l'accent sur les apprenants et sur l'apprentissage? Si nous définissons des «littératies» sophistiquées – et non des connaissances et une compréhension élémentaires des matières – comme étant notre objectif global, comment le système devrait-il changer?

Le système

Que nous choisissions d'appeler l'éducation officielle en Ontario un système d'apprentissage, un système d'éducation ou un système scolaire, nous devons nous demander s'il s'agit même d'un système au départ. Un système est un ensemble, et non une série d'éléments disparates; il a des buts et des objectifs qui sont compatibles d'un bout à l'autre. Avons-nous un système en éducation? La restructuration récente de trois ministères gouvernementaux – Éducation, Collèges et Universités, et Perfectionnement professionnel – en un seul ministère de l'Éducation et de la Formation, indique clairement qu'un tel système est l'objectif. Mais à elle seule, la restructuration ne fait pas le système.

L'enseignement officiel commence, au choix, à l'âge de 4 ans; il est obligatoire de 6 à 16 ans; et il doit être offert gratuitement à quiconque jusqu'à l'âge de 21 ans. En outre, un nombre croissant d'élèves adultes suivent également des cours dans les écoles publiques, à la discrétion des conseils scolaires locaux.

Il y a donc, sinon un service d'éducation publique gratuite «du berceau à la tombe», du moins un continuum qui traverse de nombreuses années de l'enfance et de la jeunesse de tout citoyen et de toute citoyenne, et qui s'étend jusqu'à l'âge adulte.

Que toutes les parties de ce système s'imbriquent les unes aux autres, c'est une toute autre question. Vraisemblablement, si nous avions un accord et des indicateurs clairs quant à ce que tous les adultes de notre société doivent savoir, notre système d'éducation universel reposerait sur un continuum de connaissances et de compétences acquises selon un certain ordre. Bien qu'il n'existe pas de tel continuum explicite, le programme d'études officiel des écoles reflète un présumé accord sur ce qui doit être appris et quand. Bien que les liens ne soient pas toujours clairs ou faciles, des principes bien définis sous-tendent ce que les enfants et les jeunes doivent savoir et faire, et reposent sur le postulat que l'apprentissage est cumulatif.

Toutefois, ce présumé continuum se caractérise également par des points de transition, et c'est autour de ces points que la continuité du système est brisée, que la disjonction et le désaccord au sujet du programme sont le plus probables. Ces points de transition sont les suivants : le passage à l'école (à quel âge, pour enseigner quoi?), le passage à l'adolescence (qu'est-ce qui doit changer à l'école compte tenu de l'évolution de la situation des apprenantes et des apprenants?); et le passage à l'enseignement postsecondaire et au monde du travail (quels éléments de l'éducation devraient être communs et quels autres devraient être variables pour les divers élèves qui atteindront ce stade? Dans quelle mesure l'étape suivante de la vie devrait-elle influer sur le programme d'études de l'école secondaire?). Premièrement, afin de faire d'un système un tout, ou d'un tout un système, on doit tout d'abord mettre l'accent sur les apprenants; deuxièmement, on doit se concentrer sur les «littératies», du début à la fin de la scolarisation officielle.

L'apprenante ou l'apprenant

Les éducatrices et éducateurs ont tenté, au cours des dernières années, de définir le programme d'études en fonction des résultats plutôt que du contenu : l'on est passé de ce qui est enseigné à ce qui est appris. Nous savons que cette approche comporte des pièges (qui peuvent donner une idée linéaire irréaliste de l'apprentissage) et qu'aucune stratégie à elle seule ne peut engendrer un consensus social parfait sur ce que devraient être les écoles et l'éducation, et sur la façon d'évaluer leur succès. Néanmoins, nous croyons que l'idée générale de mesure de la qualité du programme d'études – en examinant ses effets sur ce que les élèves apprennent – est bonne. Elle donne une impulsion au mouvement préconisant une évaluation meilleure et plus fréquente des élèves, ce que nous croyons essentiellement sain dans une province qui a recueilli très peu

→ Selon une définition générale, on considère la «littératie» comme étant la capacité de parler, de lire, d'écrire et de raisonner ainsi que la capacité d'acquérir des connaissances suffisantes en histoire, en sciences, en littérature, en arts et, de plus en plus, en technologie, afin de pouvoir entretenir ou suivre une conversation ou une argumentation qui demande une connaissance préalable des faits et des idées.

d'informations sur les résultats des élèves (voir le chapitre 11). Elle peut également contribuer à mieux structurer le système d'apprentissage en le rendant progressif : on ne passe au niveau suivant que lorsque la matière du niveau précédent a été assimilée. De plus, elle remet en doute la pratique selon laquelle le programme d'études est découpé en périodes de temps fixes et uniformes (par exemple, un cours dure 110 heures à l'école secondaire, quel que soit le niveau des élèves ou la matière enseignée) plutôt qu'en blocs de connaissances et de compétences à acquérir.

De même, si nous cherchons à savoir ce que les élèves ont appris plutôt que simplement ce qui leur a été enseigné, nous pouvons inclure d'autres expériences d'apprentissage en dehors de la salle de classe. Le système peut reconnaître ce que nous savons et reconnaissons tous, à savoir que chaque situation est une occasion d'apprentissage et qu'un bon apprentissage se généralise d'une situation à l'autre.

Un programme d'études axé sur les «littératies»

Selon nous, rien n'importe plus à la société ou aux individus que l'apprentissage. Si les écoles sont véritablement des communautés d'apprentissage, par définition, la scolarisation sera enrichissante, stimulante et intellectuellement gratifiante.

La lecture, l'écriture et la communication sont des outils essentiels dans tous les domaines de la connaissance, et sont à la base de l'acquisition des compétences mathématiques, scientifiques, technologiques et artistiques. Toutefois, si l'on veut que l'éducation aide les apprenantes et les apprenants à comprendre et à accroître un ensemble de connaissances qui enrichiront et amélioreront leur vie et celle de leur collectivité, il faut qu'ils acquièrent plus qu'une connaissance de base de la lecture et de l'écriture. Il faut aussi qu'ils acquièrent des «littératies» supérieures qui leur permettront de continuer à apprendre et de ne pas être facilement démontés lorsque surgit un nouveau problème.

Nous croyons que la plupart des parents et le public veulent que les diplômés des écoles secondaires soient «bien éduqués», expression qui signifie en même temps être bien informés et avoir des compétences intellectuelles. Par «être bien informé», on entend bien connaître les blocs de connaissances, qu'il s'agisse de la littérature, des arts ou des sciences; par «avoir des compétences intellectuelles», on entend savoir comment organiser l'information, formuler des questions, vérifier un argument, généraliser à partir de détails et relier les connaissances d'un domaine à celles d'un autre. Être bien informé dans un domaine et avoir les compétences intellectuelles applicables à cette information, voilà ce que nous entendons par «littératies».

Qu'il s'agisse de la littérature, de la peinture, des sciences, de l'histoire ou des mathématiques, la personne «instruite» applique certaines compétences, notamment la capacité de bien lire. Bien que «décoder» un tableau ou une expérience soit différent de lire un poème ou une pièce de théâtre, il s'agit toujours de lecture. De même, les personnes instruites s'expriment avec précision et non maladroitement, par l'écriture, la parole ou d'autres formes de communication qu'elles peuvent choisir, notamment la musique, les langues ou les sciences.

Selon une définition générale, on considère la «littératie» comme étant la capacité de parler, de lire, d'écrire et de raisonner ainsi que la capacité d'acquérir des connaissances suffisantes en histoire, en sciences, en littérature, en arts et, de plus en plus, en technologie, afin de pouvoir entretenir ou suivre une conversation ou une argumentation qui demande une connaissance préalable des faits et des idées. Selon cette définition, toute personne qui ne pourrait pas rédiger une lettre de façon expressive et correcte sur le plan grammatical, qui ne pourrait pas comprendre un article scientifique dans un journal et y remarquer des affirmations non fondées, qui ne pourrait pas comprendre un livre de vulgarisation sur les ordinateurs, qui ne saurait pas qui étaient Aristote ou le Mahatma Gandhi, ou qui ne saurait pas utiliser une bibliothèque de référence ou, de plus en

plus, un ordinateur, ne pourrait pas être qualifiée de personne vraiment «instruite».

Le sens courant de «littératie» est beaucoup plus restreint et plus précis; il s'agit de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, première tâche de la scolarisation, qui commence en 1re année. Les éducatrices et éducateurs savent maintenant que les expériences de la prématernelle et de la maternelle ainsi que du milieu d'apprentissage que constitue le foyer de l'enfant influent beaucoup sur la qualité et la rapidité d'acquisition des savoirs de base au cours des premières années à l'école; cette connaissance est intimement liée à notre recommandation concernant l'éducation de la petite enfance. De plus, on sait très bien comment s'assurer que tous les enfants apprennent à lire et à écrire pendant cette période.

Beaucoup de parents, de représentants du monde des affaires et d'autres représentants d'organismes ont dit à la Commission qu'ils se demandaient si les élèves de l'Ontario acquièrent des savoirs de base suffisants; nombre de leurs mémoires mettaient l'accent sur les premières années de scolarisation, sur la connaissance de base de la lecture et de l'écriture et sur la quantité et la qualité de l'instruction que les jeunes enfants reçoivent en lecture et en écriture. On convient généralement que les premières années à l'école sont critiques pour le succès ultérieur et que la maîtrise de la lecture et de l'écriture est la clé de tout. Le problème peut s'avérer plus complexe pour les enfants qui, lorsqu'ils arrivent à l'école, parlent une langue maternelle qui n'est pas la langue d'enseignement. Cependant, il demeure quand même nécessaire de développer de solides savoirs de base très tôt.

Les savoirs de base en lecture et en écriture acquis tôt sont le fondement même de «littératies» supérieures. La constitution de bases solides chez les tout-petits débouchera sur un meilleur programme d'études à tous les niveaux scolaires et permettra aux élèves d'accélérer leur rythme d'apprentissage, d'apprendre à apprendre, et même, nous l'espérons ardemment, de développer l'amour d'apprendre. Par conséquent, leurs attentes, celles de leurs enseignantes et enseignants et celles de leurs parents augmenteront et, partant, les résultats eux-mêmes. De plus, les difficultés d'apprentissage que certains enfants amènent avec eux à l'école diminueront, et l'on s'assurera ainsi que le programme d'études repose sur des normes qui sont assez élevées et que la plupart des élèves peuvent atteindre. En fin de compte, c'est le meilleur moyen de prévenir plus tard la catégorisation selon la classe sociale, la race et l'origine nationale, et de mettre au point un système d'éducation excellent et équitable.

Nous convenons que la connaissance de la lecture et de l'écriture est l'objectif approprié, en autant qu'il ne se limite pas aux savoirs «de base». Selon nous, la connaissance de la lecture et de l'écriture dont les enfants et les adultes ont besoin, et que les écoles devraient reconnaître comme leur objectif premier, va au-delà des savoirs de base pour en arriver à ce que nous appelons les «littératies» supérieures. Naturellement, les enfants doivent apprendre comment passer de l'écrit à l'oral, et de l'oral à l'écrit, et ils doivent pouvoir démontrer qu'ils en sont capables.

La connaissance de la lecture et de l'écriture va au-delà d'un simple décodage, pas seulement pour la langue, mais dans tous les champs d'études. Par connaissance véritable de la lecture et de l'écriture, on entend la capacité de dépasser le stade de mémorisation factuelle, soit la capacité d'exercer un jugement critique sur ce qu'on entend ou ce qu'on lit; pour nous, l'aptitude à lire et à écrire représente l'acquisition d'une compréhension authentique, de sorte que ce qui est appris ne dépend pas uniquement d'une mémoire machinale, mais ne s'oublie pas facilement non plus et peut être généralisé et s'appliquer à de nouvelles situations, servant ainsi aux gens toute leur vie.

Nous soutenons que cette acquisition des savoirs de base supérieurs, qu'on appelle également raisonnement critique ou raisonnement de niveau supérieur, nécessite l'application des mêmes compétences cognitives à toutes les matières. Par

conséquent, nous pouvons parler de «littératies» non seulement dans le domaine de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue, mais aussi dans celui des mathématiques, des sciences, de la technologie et des arts. Cette connaissance de niveau supérieur est intimement liée à l'apprentissage de la langue parce que la langue est inextricablement liée à la pensée, quel que soit l'objet particulier de la réflexion.

> Outre les simples connaissances linguistiques, l'enseignement de la langue devrait viser à améliorer la communication et la pensée critique.[6]

Les «littératies» dans le programme d'études

> L'être humain se développe en plusieurs étapes [. . .] définies comme des transitions, à savoir : le moment qui précède la naissance, le moment où l'enfant commence sa 1re année de scolarisation, l'adolescence, puis la période où le jeune est prêt à quitter le système scolaire et doit prendre des décisions quant à son avenir.[7]

Dans les chapitres 7 à 9, nous décrivons un «programme d'études axé sur les littératies» en trois étapes, correspondant en gros à ces trois stades ou phases de transition du développement humain. Nous constatons que ces stades de transition – passage à la scolarité officielle*, à l'adolescence, puis au travail ou à la formation au choix d'une carrière – constituent un cadre utile permettant de prendre en considération le développement et les besoins des élèves, et de les percevoir comme des «transitions d'apprentissage», car l'apprentissage et le développement humain total sont inséparables. Le cadre conceptuel tend également à confirmer que la santé, définie au sens général et incluant la santé affective, est une condition préalable à l'apprentissage optimal.

La première transition d'apprentissage est inhérente à la vie et décrit le développement cognitif du nourrisson et du tout-petit; il est question au chapitre 7 du programme d'apprentissage des enfants de la naissance à l'âge de six ans. La transition suivante est celle du passage à l'enseignement scolaire obligatoire, et environ six ans plus tard, il y a une troisième transition, le passage biologique et social à l'adolescence. Ces deux transitions se produisent de la 1re année à la 9e année, et nous décrivons le programme d'études de ces années-là comme étant le «programme d'études commun», reconnaissant que même si les matières au programme, et leur application universelle à tous les élèves, ne changent pas au moment où ils arrivent à l'adolescence, certains des aspects organisationnels de la scolarité ainsi que l'accent sur la planification et la prise de décisions pour l'avenir changent. Enfin, il y a le passage à la vie adulte, – indépendance, choix d'avenir, emploi, fondation d'une famille -ce que nous appelons le passage à la vie postsecondaire, et ce que nous décrivons dans le programme d'études comme les «années de spécialisation».[8]

La définition des «littératies» s'élargit à chacune de ces transitions, mais ce qui demeure constant, c'est que l'on met toujours l'accent sur la curiosité, l'expression et la compréhension; il s'agit de la capacité croissante de l'apprenante et de l'apprenant de traiter l'information intelligemment.

*Afin d'optimiser les possibilités d'apprentissage, nous recommandons que l'enseignement à plein temps soit offert aux enfants de trois à cinq ans.

Notes

1 UNESCO. Commission internationale sur l'éducation au XXIe siècle, *Learning for the Twenty-first Century,* Paris, UNESCO, 1994, p. 8. (Document rédigé par G.S. Papadopoulos).

2 NAGY, Philip. «National and International Comparisons of Student Achievement: Implications for Ontario», Mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1994.

3 HILLIARD, A.G. «Why We Must Pluralize the Curriculum», *Educational Leadership,* 49, décembre-janvier 1991-1992, p. 12–14.

4 LEWIS, Stephen. «Rapport sur les relations interaciales [sic] en Ontario», 1992.

5 GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR. Commission royale sur la prestation des programmes et des services d'enseignement primaire, élémentaire et secondaire, *Our Children Our Future: Summary Report,* Saint-Jean (Terre-Neuve), 1992, p. 20–21.

6 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE DE L'ONTARIO. *Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale,* Toronto, 1990, p. 27

7 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE. *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui,* Toronto, Projet L'Ontario de demain, 1994, p. 33

8 Nous utilisons l'expression «programme d'études commun» pour décrire le programme de la 1re à la 9e année, et l'expression «programme des années de spécialisation» pour décrire le programme de la 10e à la 12e année. Nous utilisons ces expressions de préférence à «élémentaire» et «secondaire» pour deux raisons. Premièrement, cette division n'est pas claire, car l'«élémentaire» représente la 1re à la 6e année pour certains, la 1re à la 8e année pour d'autres et la 1re à la 9e année pour d'autres encore. Deuxièmement, nous croyons que les deux mots suggèrent une certaine différence dans le programme d'études et l'organisation scolaire qui peut être trop exagérée.

Apprendre : de la naissance à six ans – La transition du foyer à l'école

Le «programme d'études» du foyer et de la petite enfance, bien qu'informel, a d'importantes répercussions sur le succès éventuel de l'enfant à maîtriser le programme d'études de l'école et à devenir un bon apprenant. C'est pourquoi nous abordons la question du programme d'études, c'est-à-dire ce que nous voulons voir nos enfants apprendre, non en première année à l'âge de six ans, ni en maternelle à l'âge de quatre ans, mais dès la naissance.

Apprendre : de la naissance à trois ans – Le programme d'études de lecture et d'écriture au foyer et en garderie

De plus en plus, il semble acquis que les rapports entre l'expérience vécue par les nouveau-nés et les tout-petits, et l'aptitude future à apprendre (la compétence), mentionnés au chapitre 5, se forment dès la naissance. Des recherches récentes montrent que l'interaction entre l'environnement et l'apprentissage est intense dès le début de la vie du nourrisson, et qu'elle peut exercer une influence profonde sur son développement futur.[1] Par conséquent, il faut établir et renforcer un environnement sain pour les tout-petits. Or, la pauvreté est l'une des principales raisons de la détérioration de leur état de santé et, partant, de leurs compétences. Comme l'a dit le Conseil du premier ministre sur la santé, la lutte contre la pauvreté doit faire partie intégrante de toute stratégie de prévention.

Des enseignantes et enseignants performants et des écoles performantes peuvent aider les enfants, mais cela ne suffit sans doute pas à compenser tout le mal causé par la pauvreté. Il est inutile d'essayer d'améliorer l'éducation si l'on ne met pas aussi en place des programmes qui remédient aux circonstances contrecarrant le développement des enfants, parfois de façon permanente, dès leur plus jeune âge. La question de l'équité, qui revêt une importance particulière pour les élèves des écoles secondaires, doit également s'inscrire dans les politiques sociales et les pratiques visant les soins prénatals et ceux des tout-petits.

Dans *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui*, le rapport du Projet concernant les enfants et les jeunes du Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale, on identifie deux grands facteurs pour une arrivée au monde réussie : la santé de la mère et l'éventail des soins reçus avant, pendant et après la grossesse. Nous appuyons les recommandations de ce rapport qui préconisent une gamme complète de services sociaux, de santé et de soutien aux parents. En effet, il existe un lien étroit entre les services de santé offerts aux mères et les niveaux d'instruction atteints par leurs enfants. Les décideurs publics font un bien mauvais calcul lorsqu'ils ignorent ce lien en matière de financement de programmes de santé ou d'éducation. Au lieu d'une valeur ajoutée, il y a gaspillage d'argent. Nous énonçons plus loin des mécanismes permettant d'assurer la création et le maintien de ce type de liens. Il existe quelques programmes prototypes : en Ontario, nous avons le programme «Partir d'un bon pied pour un avenir meilleur», qui englobe huit projets dans différentes collectivités, consacrés au développement social, émotif, comportemental, physique et cognitif des enfants de la naissance à l'âge de huit ans. S'adressant aux enfants, aux familles, aux écoles et à la communauté, ce programme est financé conjointement par les ministères provinciaux des Services sociaux et communautaires, de la Santé, et de l'Éducation et de la Formation, ainsi que par les ministères fédéraux des Affaires autochtones et du Nord et du Secrétariat d'État. Il s'agit d'un programme à long terme (25 ans) prévoyant un mode d'évaluation intégré; son objectif est d'aider tous les membres de la communauté à travailler ensemble pour élever des enfants en santé.[2]

Comme il a été mentionné plus haut, le premier facteur de la santé de l'enfant est la présence d'une personne stable,

constatation

Les enfants qui développent au foyer des habiletés en lecture et en écriture sont ceux à qui on a lu des histoires et qui ont pu voir d'autres personnes lire et écrire. Les enfants de parents analphabètes sont moins bien préparés à l'école, car le fossé entre le «programme d'études» du foyer et celui de l'école est trop grand. Par conséquent, les programmes d'alphabétisation des parents forment une partie essentielle d'un système d'éducation favorisant l'apprentissage des enfants.

digne de confiance, entourant l'enfant de soins, normalement l'un des parents ou les deux, ou encore un autre adulte capable d'offrir à l'enfant un sentiment de sécurité, une bonne stimulation et une interaction sociale positive. Le deuxième facteur est une communauté offrant soutien et sécurité, capable d'aider les parents dans leurs efforts et, au besoin, de suppléer aux carences de leurs rôles parentaux. Mais il va de soi que cette aide est un palliatif et qu'il sera toujours préférable de commencer en offrant un enseignement sur l'art d'être parent. Le soutien de la communauté en faveur de la santé des tout-petits prend la forme de politiques permettant aux familles de passer du temps ensemble et offrant aux enfants qui en ont besoin des soins adéquats à l'extérieur du foyer.

Les auteurs de *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui* préconisent, dans le milieu du travail, des politiques qui tiennent compte de la famille afin de garantir aux parents qui travaillent à l'extérieur du foyer une certaine souplesse, surtout lorsque les enfants sont en bas âge : horaires adaptés, congés de maladie, congés parentaux, travail à temps partiel ou à domicile (sans réduction des avantages sociaux ou des possibilités d'avancement), utilisation souple des avantages sociaux. De telles politiques sont, à notre avis, essentielles aux bons soins des enfants. Nous croyons que les gouvernements devraient offrir des incitatifs et une reconnaissance publique aux employeurs offrant ce type de mesures, afin d'encourager les autres à leur emboîter le pas.

L'un des principaux facteurs dans la préparation des enfants à l'école est le degré de stimulation qu'ils ont reçu dès le plus jeune âge dans leur milieu nourricier. Très exactement, le «programme d'études» de lecture et d'écriture des tout-petits, c'est celui du foyer. Cet apprentissage est basé sur le langage et la parole, mais l'imprimé y joue un rôle. Pour préparer les enfants à leur futur rôle d'élève (et donc, à l'école), les adultes doivent leur parler et les écouter, répondre à leurs questions, leur donner des explications, les encourager à essayer de nouveaux mots et de nouvelles idées, à imaginer, deviner, estimer, dessiner et observer. Lorsqu'ils regardent la télévision, autant que faire se peut, l'un des parents doit être là pour servir d'intermédiaire, soit en regardant l'émission avec l'enfant ou, par la suite, en en parlant avec lui.

La majorité des parents se rend compte des bienfaits de la stimulation par le langage pour les tout-petits, mais sans toujours en connaître l'importance et la facilité avec laquelle on peut l'offrir de façon efficace. Puisque les parents sont les premiers enseignants de leurs enfants, et ceux qui ont le plus d'ascendant sur eux, une société qui tient à une éducation la vie durant doit soutenir et encourager les parents dans ce rôle, et leur rappeler le pouvoir et la responsabilité qui s'y rattachent.

Les enfants qui développent au foyer des habiletés en lecture et en écriture sont ceux à qui on a lu des histoires et qui ont pu voir d'autres personnes lire et écrire. Les enfants de parents analphabètes sont moins bien préparés à l'école, car le fossé entre le «programme d'études» du foyer et celui de l'école est trop grand. Par conséquent, les programmes d'alphabétisation des parents forment une partie essentielle d'un système d'éducation favorisant l'apprentissage des enfants.

Il faudra une concertation pour intégrer les services de soutien offerts aux nouveaux parents et en modifier la prestation, redresser l'équilibre entre l'autorité centrale et les autorités locales, et transformer les rapports qui existent entre les secteurs public et privé. Or, les inquiétudes suscitées par ce type de changements ont empêché la mise en oeuvre des recommandations émises dans les rapports publiés précédemment. Les nombreux ministères dont relèvent la santé, le bien-être et l'éducation des enfants, et les organismes qu'ils financent, fonctionnent tous sous l'égide de lois et de règlements différents, ce qui complique de beaucoup la coordination et la concertation. Nous croyons que si le gouvernement ne remplit pas son rôle de leader dans ces domaines, et que si la population ne manifeste pas clairement sa volonté d'une amélioration du bien-être des

Des histoires par téléphone – un service de la bibliothèque publique de North York

De par leur mandat, les bibliothèques publiques sont chargées d'encourager les jeunes enfants à lire et les parents à leur lire des histoires. Pour encourager ces activités, la bibliothèque publique de North York a mis sur pied un service d'histoires par téléphone (*«Dial-a-Story service»*), avec une nouvelle histoire en anglais tous les jours et une en français chaque semaine. Les parents ou même les enfants peuvent appeler et écouter une histoire, ce qui est très utile pour les parents peu alphabétisés, car ils font ainsi connaissance avec la littérature enfantine et peuvent partager des mots et des idées avec leurs enfants.

enfants, il ne faut s'attendre à aucune diminution des facteurs qui menacent l'avenir des enfants : un faible poids à la naissance, le manque de soins et les mauvais traitements. On ne peut exiger d'enfants exposés à de tels risques qu'ils soient prêts à commencer l'école. Il nous faut comprendre que ces conditions, que tout un chacun sait être déplorables, proviennent de situations obvies et qu'il est en notre pouvoir de changer. Comment s'étonner alors que de telles situations persistent si nous refusons d'y changer quoi que ce soit?

Pour construire un système d'éducation, il ne faut pas attendre l'âge de six ans mais bien s'y prendre dès avant la naissance. On doit voir aux questions de revenus et de santé des mères afin que leurs enfants reçoivent, dès la naissance, tout ce dont ils ont besoin en vue de l'apprentissage. On doit ensuite trouver les moyens d'aller rejoindre les nouveaux parents avec l'information et le soutien nécessaires pour qu'ils deviennent de bons parents. Les politiques qui aident les parents à remplir leur rôle parental, qui leur permettent de passer du temps avec leurs enfants, à bien les élever, à s'instruire et à offrir un environnement qui stimule le développement du langage et des capacités d'apprentissage, tout cela est un élément vital d'un système d'éducation. D'autre part, l'information en la matière aura un impact d'autant plus grand qu'elle sera largement distribuée. Le ministère de l'Éducation et de la Formation et celui des Services sociaux et communautaires pourraient assumer la responsabilité conjointe de s'assurer que tous les nouveaux parents disposent des renseignements et du soutien nécessaires pour créer au foyer un environnement capable de stimuler les enfants. Des brochures d'information pourraient être distribuées aux parents dans les cabinets de médecins et les cliniques, dans les services de maternité des hôpitaux et les centres de naissance, dans les bibliothèques publiques et scolaires, ainsi que dans les garderies et les centres d'appui aux parents. De même, la télévision, un service téléphonique (un numéro 800 sans frais dans toute la province) et les réseaux informatiques sont d'autres moyens d'atteindre les parents.

Pour citer un exemple, nous suggérons que les ministères de la Santé, des Services sociaux et communautaires et de l'Éducation et de la Formation collaborent avec TVO/La Chaîne pour produire de courts films vidéo éducatifs sur la création d'un milieu familial apte à stimuler les tout-petits, sur la préparation à l'école et sur les cours d'alphabétisation offerts aux adultes et aux familles. Il faudrait non seulement diffuser ces films sur TVO/La Chaîne ou sur d'autres canaux (comme la SRC ou le câble), mais aussi les distribuer aux cabinets de médecins, aux cliniques de soins prénatals, aux services de maternité et aux bibliothèques publiques et scolaires. Ils pourraient alors être visionnés par les parents individuellement ou dans le cadre d'un enseignement sur l'art d'être parent. Cela n'est qu'un exemple parmi d'autres de services et de ressources que l'on devrait mettre à la disposition des parents.

Le ministère des Services sociaux et communautaires finance un certain nombre de centres de ressources pour parents pouvant offrir de l'information et de l'aide aux parents et aux autres personnes s'occupant d'enfants. Bien que ces centres se trouvent parfois situés dans les écoles et qu'ils soient souvent très fréquentés, il n'est pas sûr qu'il y ait des liens entre eux et l'école. À notre avis, en aidant les enfants à se préparer à l'école et en jetant des ponts entre les parents et les écoles dès la petite enfance, le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère de la Santé pourraient apporter une contribution valable à l'éducation préscolaire des enfants.

Ces recommandations, ainsi que les autres émises dans le présent rapport, exigent une collaboration interministérielle pour l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes appropriés. Nous élaborons d'ailleurs plus loin des stratégies en vue de décloisonner les ministères.

questions

• à l'âge de trois ans, la capacité de compter et de calculer varie énormément.

• dès l'âge de quatre ans, et même auparavant, l'échec d'un grand nombre de nos enfants à acquérir suffisamment de connaissances et de compréhension aura des conséquences graves sur leur éducation.

• il existe dès la 1re année de si grandes différences dans l'expression orale, le vocabulaire et l'entendement, qu'il est difficile pour les enseignantes et les enseignants de resserrer l'écart entre des enfants prêts à apprendre dans un cadre institutionnel et d'autres qui le sont moins.

• un grand nombre d'enfants, surtout dans les quartiers défavorisés, sont repérés dès la 1re année comme ayant peu de chances de réussir et, effectivement, un trop grand nombre d'entre eux ont peu de succès et finissent par échouer.

• de bons programmes de préparation à l'école peuvent grandement accroître la capacité des enfants à profiter de la scolarité obligatoire qui commence à l'âge de six ans.

Apprendre : de trois à six ans – Le programme d'études de lecture et d'écriture à l'école

À l'heure actuelle, les enfants entrent en 1re année pour apprendre en groupe avec une préparation, des connaissances et des aptitudes extrêmement diverses. Le programme d'études de la petite enfance fait suite à celui du foyer : acquisition d'habiletés à l'expression orale et à l'écoute, enrichissement du vocabulaire, mise en oeuvre de facultés d'observation et d'interrogation, acquisition de l'aptitude à communiquer par l'écriture et la lecture, tous apprentissages s'opérant dans un milieu à la fois très stimulant et très enrichissant. Tout comme au foyer, une bonne partie de l'apprentissage se fait par le jeu. Toutefois, à ces compétences s'ajoute une aptitude particulière à l'école : celle d'apprendre en groupe, ou le «savoir interpersonnel».

Un grand nombre d'enfants, surtout dans les quartiers défavorisés, sont repérés dès la 1re année comme ayant peu de chances de réussir et, effectivement, un trop grand nombre d'entre eux ont peu de succès et finissent par échouer. Seul un petit nombre d'enfants dits à risque reçoivent une aide leur permettant de surmonter ces difficultés et de progresser au même rythme que leurs camarades. Or, une éducation préscolaire pour la petite enfance est l'un des outils les plus prometteurs qui pourrait aider ces enfants à surmonter le handicap du manque de stimulation et de développement. Il s'est avéré que de bons programmes de préparation à l'école peuvent grandement accroître la capacité des enfants à profiter de la scolarité obligatoire qui commence à l'âge de six ans.[3] C'est pourquoi ces programmes constituent l'une des réponses majeures à la question des résultats inégaux de l'éducation scolaire.

Les recherches sur l'apprentissage précoce ont changé nos conceptions. Nous savons désormais, par exemple, que les enfants font l'acquisition de notions de mathématiques dès les premières années de leur vie et que, à l'âge de trois ans, la capacité de compter et de calculer varie énormément. Aussi, le niveau de préparation de ces enfants pour la 1re année est-il très divers, et les écoles doivent faire des efforts inouïs pour combler ces écarts, qui ont plutôt tendance à s'élargir qu'à s'amenuiser durant l'élémentaire.

> Certains enfants qui commencent l'école ont une bonne compréhension du concept du chiffre, mais ce n'est pas le cas de tous. En particulier, lors de tests de connaissances conceptuelles

auprès de groupes d'enfants de la maternelle dans des quartiers urbains défavorisés [au Canada et aux États-Unis], un grand nombre d'entre eux ne démontraient pas les connaissances détenues par les enfants de classe moyenne du même âge. . . [4] [trad.]

L'écart qui se développe entre les enfants de la naissance à l'âge de trois ans provient de différences dans le soutien affectif et la stimulation offerte par le milieu dans des domaines qui influent sur leurs futures chances de succès à l'école. Nous savons déjà qu'il existe dès la 1re année de si grandes différences dans l'expression orale, le vocabulaire et l'entendement, qu'il est difficile pour les enseignantes et les enseignants de resserrer l'écart entre des enfants prêts à apprendre dans un cadre institutionnel et d'autres qui le sont moins. Il ressort clairement que dès l'âge de quatre ans, et même auparavant, l'échec d'un grand nombre de nos enfants à acquérir suffisamment de connaissances et de compréhension aura des conséquences graves sur leur éducation.

Il existe une myriade de programmes modèles en éducation de la petite enfance, certains en garderies et d'autres dans des établissements d'enseignement publics dans différentes juridictions. Plusieurs de ces programmes ont été évalués pour savoir dans quelle mesure ils préparent les enfants à leur future scolarité obligatoire.

Un exemple de programme est la maternelle à temps plein pour les enfants de cinq ans. En 1989, dans le cadre d'un examen des études comparatives des effets des programmes de maternelles à temps plein et à mi-temps aux États-Unis, on a constaté que près des deux tiers d'entre elles révèlaient que le programme à temps plein présentait des avantages scolaires. Toutes les études consacrées aux élèves défavorisés signalaient des différences importantes dans les résultats scolaires en faveur des enfants qui étaient inscrits au programme à temps plein. Neuf études comparaient avantageusement des facteurs tels le comportement en classe et l'attitude envers l'école pour ce qui est du programme à temps plein, et seule une étude se prononçait en faveur du programme de la mi-journée. Les réactions du personnel enseignant et des parents à l'égard des programmes à temps plein étaient très positives.[5]

À Toronto, une étude sur la maternelle à temps plein montre des gains dans l'expression orale, l'attention et l'interaction enfant-enfant et enfant-enseignante ou enseignant. Lors du suivi réalisé quatre ans plus tard, on a trouvé que les enfants du programme à temps plein avaient un taux d'échec moindre en 4e année que le groupe-témoin.[6]

À Ottawa-Carleton, une recherche menée dans le contexte de l'éducation en français dans un cadre minoritaire a étudié les répercussions de la maternelle à temps plein sur le développement d'aspects particuliers des compétences en français (préparation à la lecture, vocabulaire oral, utilisation du langage). Après un an, tous les enfants des programmes à temps plein démontraient des gains bien supérieurs dans le développement du langage que des enfants de profil comparable ne participant pas au programme.

En Ontario, l'un des groupes qui bénéficierait le plus de l'éducation préscolaire est celui des Franco-Ontariens et, dans une certaine mesure, celui des enfants francophones ethnoculturels. Toutes les évaluations montrent que les élèves francophones obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs camarades anglophones en mathématiques, en sciences, en lecture et en écriture, et en communication. Les Franco-Ontariens ont généralement un niveau de scolarité relativement faible, ainsi que des compétences médiocres en français, et donc de grandes difficultés à renforcer l'éducation de leurs enfants même s'ils décident de les envoyer dans une école française.

À l'heure actuelle en Ontario, 85 p. 100 des enfants de quatre ans et 99 p. 100 des enfants de cinq ans sont inscrits à la maternelle, presque toujours à mi-temps. Ces programmes sont conçus pour stimuler la curiosité des enfants et pour développer leur conscience du langage et leur désir d'apprendre, mais ce ne sont pas à proprement parler des programmes de préparation à l'école. Par

Une maternelle à temps plein

En 1992, le Conseil scolaire catholique séparé du comté de Lincoln a mis sur pied une maternelle à temps plein. Un an plus tard, une évaluation du programme montrait que, d'après les parents, les enfants avaient acquis une plus vaste gamme d'habiletés scolaires et sociales; d'après les enseignantes et les enseignants, la journée prolongée était utile pour des expériences d'apprentissage. À l'observation, on voyait que plus d'enfants démontraient des compétences dans un plus grand nombre de domaines. Les parents pouvaient aussi laisser leurs enfants dans le programme à mi-temps, mais seuls cinq pour cent d'entre eux ont choisi cette option; cependant, ces derniers étaient satisfaits de leur choix et espéraient que cette possibilité continuerait d'être offerte.

conséquent, ils sont relativement coupés du reste du programme d'études et sont jugés comme peu importants par certains parents, enseignantes et enseignants et par tous ceux et celles qui ne les considèrent que comme une sorte de garderie.

Une bonne éducation préscolaire peut certes bénéficier à tous les enfants, mais une grande partie de la recherche sur les prématernelles porte sur des programmes visant les enfants de familles défavorisées qui risquent de connaître des échecs dans leur scolarité future. L'exemple le plus souvent cité dans la littérature de recherche en éducation est l'étude américaine intitulée *Perry Preschool Study,* dont la composante longitudinale est exceptionnelle : un suivi sur 24 années. Des enfants qui, à l'âge de trois ans, ont participé en petits groupes à un programme préscolaire bien conçu, fondé sur un programme d'études axé sur les habiletés à penser et à apprendre et comprenant des repas et des soins de santé ainsi que des initiatives spéciales pour rejoindre les parents, furent suivis jusqu'à l'âge de 27 ans. Ces enfants, ainsi qu'un groupe-témoin d'enfants qui n'ont pas participé au programme préscolaire, lui aussi suivi par les chercheurs durant ces années, provenaient d'une région très pauvre de l'état du Michigan. Or, les enfants du programme ont terminé leurs études secondaires à raison de 71 p. 100, comparativement à 54 p. 100 des enfants du groupe-témoin.

Vingt-quatre ans plus tard, le groupe à l'étude affichait des revenus plus élevés, moins d'enfants illégitimes, moins d'arrestations et plus de propriétaires de maisons. Cette étude est souvent citée car le suivi à long terme montre qu'il y a beaucoup à gagner, sur le plan financier et social, lorsqu'on offre une bonne éducation aux tout-petits. Si les deux groupes de l'étude Perry continuent à être suivis, il est possible que l'on constate la répercussion de ces différences sur la génération suivante, car le contexte d'apprentissage de ces enfants-là sera influencé par le niveau de scolarité et la stabilité de leurs parents.[7] Les données du suivi de l'étude Perry aident à éclaircir les rapports entre une éducation de qualité dès la petite enfance et la pauvreté. De bons débuts s'enchaînent sur de meilleures chances de réussir à l'école et donc de meilleures chances d'avoir un bon emploi, ce qui signifie que la génération suivante n'aura pas été élevée dans la pauvreté, n'aura pas eu besoin d'aide accrue pour réussir à l'école, et ainsi de suite.

Des programmes tels que celui de *Perry Preschool* ont été conçus pour les enfants de familles défavorisées, qui ont le plus de besoins et qui peuvent le plus bénéficier d'une bonne éducation dès les premières années. Ce sont des modèles d'équité, des tentatives de réduire les désavantages connus par des enfants dont les chances de succès ultérieur, à l'école et dans la vie, seraient normalement très limitées.

Dans certains pays, l'éducation publique à temps plein commence dès l'âge de trois ans pour tous les enfants, puisque la culture souscrit à l'idée que tous les enfants de cet âge ou presque ont des avantages à tirer de l'expérience d'apprendre en groupe à cet âge. Dans de tels systèmes, l'éducation de la petite enfance est axée sur les objectifs de l'équité et de l'excellence. Elle est considérée comme un bon départ pour tous, et comme une façon d'accroître les chances d'apprendre plus tard en partant de fondements solides.

L'éducation universelle de la petite enfance est assez répandue en Europe. En France, par exemple, les écoles maternelles pour les enfants de trois à cinq ans ont été établies pour tirer parti des avantages présumés de l'éducation préscolaire avant même le phénomène de l'arrivée massive des mères de jeunes enfants sur le marché du travail. L'école maternelle n'a pas été conçue comme un programme de garderie et ne visait pas seulement les enfants vivant dans la pauvreté : c'est bien un programme universel, public et gratuit. Le personnel est dirigé par des enseignantes et des enseignants et, même si le programme d'études est adapté à l'âge des enfants, les objectifs comprennent la préparation intellectuelle et sociale à l'école primaire. Voici ce qu'en disait un enseignant de Toronto cité dans les médias :

. . . le monde entier peut s'inspirer de l'exemple du système préscolaire français de même qu'il admire le système de soins de santé canadien. Malgré les critiques et les contraintes budgétaires inévitables en temps de crise, ce système existe, et il fonctionne. En effet, 99 p. 100 des petits Français de trois à cinq ans sont inscrits en maternelle gratuitement ou presque. . . Les Français prennent l'éducation préscolaire au sérieux. . . Ce n'est pas quelque chose que l'on fait aux ou avec les seuls enfants, mais une partie intégrante de la collectivité. . . c'est rentable sur le plan financier et social. . . Les enfants qui fréquentent l'école maternelle n'ont pas les difficultés connues plus tard à l'école par les autres enfants. . . Les enseignants ne sont pas les seuls à décider de l'éducation de ces enfants. . . Le gouvernement local a aussi son mot à dire. . . de même que les parents. . . . En Amérique du Nord. . . les écoles évoluent au gré des enseignants et des élèves. Là-bas, tout le monde participe. En tant qu'enseignant, je trouve cela utile.[8] [trad.]

Il existe des preuves du bien-fondé de ces affirmations. En effet, les données de 1983 pour la France montrent que, avec chaque année à l'école maternelle (entre une et trois années), le nombre d'enfants devant redoubler la 1re année baisse, quelle que soit la profession des parents. L'écart entre les enfants des travailleurs les plus qualifiés et les moins qualifiés ne s'efface pas, mais tous les enfants sont avantagés, quel que soit leur niveau socio-économique. En 1980, le ministère français de l'Éducation a décidé de suivre les progrès d'un échantillon de 20 000 élèves de 6e année. Or, chaque année passée à l'école maternelle augmentait les chances qu'un élève passe de la 6e à la 7e (6e française), et le suivi effectué ultérieurement a montré que cet avantage valait aussi à l'école secondaire.[9]

Une compilation récente des études sur l'éducation préscolaire en Grande-Bretagne, en Suède et aux États-Unis en arrive à cette constatation :

Les avantages éducatifs à long terme ne dérivent pas seulement de l'enseignement en soi, mais aussi des effets de l'attitude des enfants à l'égard de l'apprentissage, leur estime de soi et leur concentration sur la tâche. . . apprendre à apprendre est, à certains égards, aussi important que la matière apprise. L'impact le plus durable de l'éducation de la petite enfance semble être les aspirations des enfants pour leur éducation et leur travail, leurs motivations et leur engagement envers l'école. Ce ne sont pas des effets directs de l'expérience à l'école maternelle, mais des effets indirects de la volonté d'apprendre d'enfants qui arrivent à l'école pour apprendre «leur métier d'élève» pleins de confiance. Cela leur permet d'éviter de connaître trop tôt les échecs et le classement dans des classes d'éducation spéciale. . . L'éducation de la petite enfance doit être considérée comme une stratégie de santé mentale novatrice qui a des répercussions sur les facteurs de risque et de protection.[10] [trad.]

L'éducation de la petite enfance est une stratégie éducative innovatrice en Amérique du Nord, où les nouvelles données démographiques sur les familles et la reconnaissance de l'importance de l'apprentissage dès les premières années ont été jusqu'ici ignorées.

La Commission s'est fait répéter le message de regarder ce qui se passe dans les autres pays, et l'éducation de la petite enfance est l'un des domaines où nous avons beaucoup appris.

Étant donné l'existence de preuves que l'éducation de la petite enfance influence le volume des matières apprises et la manière dont elles sont apprises, et que ceci s'applique surtout dans le cas d'enfants dont le potentiel a le moins de chance d'être réalisé, nous estimons que cette éducation est l'un des moteurs les plus puissants de la transformation de notre système d'éducation. C'est pourquoi l'une des quatre grandes recommandations émises par la Commission est la création d'un programme de préparation à l'école pour les enfants de trois à cinq ans, sur l'exemple des écoles maternelles qui existent en France.

Nous sommes conscients du besoin d'avancer avec prudence, mais nous estimons que l'éducation de la petite enfance doit faire partie de l'instruction publique et être offerte de façon facultative à tous les enfants de trois à cinq ans pour la journée complète, ou en option à la demi-journée quand les parents le préfèrent.

Recommandation 1

** Nous recommandons que l'éducation de la petite enfance soit offerte par tous les conseils scolaires à tous les enfants de trois à cinq ans que les parents ou tutrices ou tuteurs désirent inscrire. L'éducation de la petite enfance remplacerait progressivement les programmes de prématernelle et de maternelle ou jardin d'enfants et deviendrait ainsi une partie intégrante du système d'éducation publique.*

Notons qu'une recommandation très similaire a été faite par George Radwanski dans son rapport au ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1987 : «Que tous les conseils scolaires de l'Ontario soient tenus de fournir des services d'éducation de la petite enfance accessibles à tous dans les écoles publiques et séparées pour les enfants dès l'âge de trois ans». Or, M. Radwanski estimait que cette éducation devrait être universelle et non pas viser les enfants défavorisés, pour plusieurs raisons, car :

> . . . ces expériences délibérées d'apprentissage préscolaire et de stimulation intellectuelle en dehors du foyer ne peuvent plus être limitées aux enfants qui proviennent des familles les plus désavantagées. . . un grand nombre d'enfants de parents non démunis et relativement instruits passent une grande partie de leur temps dans des conditions de garde déficientes qui ne leur assurent pas toutes les possibilités de développement précoce.[11]

Même si le besoin de programmes d'appoint à l'école, de soutien du revenu et de services correctionnels diminuait, promettant de réaliser d'énormes économies, une année et demie d'éducation de plus représente un coût de départ. Dans une certaine mesure, ce coût sera compensé, car on éliminerait le besoin de subventionner les frais de garderie des parents à faible revenu. (D'autres économies du système scolaire pourraient aider à financer l'éducation de la petite enfance, par exemple l'élimination de la cinquième année du niveau secondaire, mentionnée au chapitre 9.)

Pour ces raisons, parce que cela permettrait de suivre et d'évaluer ce nouveau programme et parce que certaines écoles manquent présentement d'espace, il serait raisonnable d'instaurer une mise sur pied progressive, et un financement pourrait être accordé au départ pour un nombre limité de places, alors que la prestation obligatoire de ce service dans toute la province pourrait s'étaler sur quelques années.

Recommandation 2

** Nous recommandons que le programme d'éducation de la petite enfance soit introduit à mesure que l'espace devient disponible.*

Toutefois, nous désirons faire une recommandation concernant la priorité à accorder en matière de financement, étant donné qu'un grand nombre d'enfants de familles franco-ontariennes sont défavorisés par le manque de bases solides en français, à la maison.

Recommandation 3

** Nous recommandons que, dans la mise en oeuvre du programme d'éducation de la petite enfance, le gouvernement provincial accorde un financement prioritaire aux modules scolaires de langue française.*

Les classes d'éducation de la petite enfance pourraient être dirigées par des enseignantes et des enseignants qualifiés à la tête d'une équipe formée en éducation de la petite enfance qui mettraient l'accent sur la stimulation cognitive et linguistique, la socialisation et les habiletés à apprendre en groupe.

On s'attend que le coût de ce programme soit compensé en partie par la réduction des sommes consacrées à l'éducation de soutien ou spéciale et d'autres programmes destinés aux enfants qui ne réussissent pas à l'école; cet espoir est entériné par ce que l'on sait déjà des meilleurs programmes de garderie et d'éducation de la petite enfance.[12] Les programmes de garde devraient offrir des horaires prolongés (avant et après la journée scolaire), dont le coût serait assumé par les parents, avec des subventions (comme à présent) pour les parents à faible revenu.



« Les écoles de l'Ontario devraient :

• soutenir un continuum de soins de qualité et d'apprentissage dans l'éducation de tous les enfants de l'Ontario;
• offrir un soutien à cet égard. . . qui assure l'équité d'accès;
• soutenir l'idée d'une journée intégrée reliant la maison, la garderie et l'école;
• établir des liens significatifs avec des organisations de soutien aux enfants et aux familles à l'intérieur de la communauté scolaire, comme les centres de ressources familiales et les garderies à l'extérieur des écoles.» [trad.]

Tiré du mémoire présenté par l'Ontario Association for Child Care in Education

Nous avons insisté sur l'importance critique de l'éducation de la petite enfance pour les enfants de l'Ontario, mais nous revenons sur le fait que, malgré son urgence, notre recommandation s'applique au long terme et sa réalisation devrait se faire de manière graduelle. Les questions des ressources humaines, existantes et supplémentaires, nécessaires pour les classes d'éducation de la petite enfance, de la formation ou du recyclage du personnel, des dispositions de dotation différenciée, du transfert de l'expérience et des antécédents en éducation, tout cela ne représente que quelques-uns des défis à relever dans la mise en oeuvre de l'éducation de la petite enfance. Nous nous penchons sur ces questions au chapitre 12, consacré aux préoccupations et aux enjeux des éducatrices et des éducateurs en tant que professionnels.

Il ne s'agit pas non plus de minimiser le défi posé par l'espace nécessaire pour recevoir les classes d'éducation de la petite enfance. Il faudra énormément de travail pour concevoir et élaborer une bonne mise en oeuvre détaillée de cette proposition-clé de notre rapport. Mais il serait très décevant, et, disons-le franchement, beaucoup trop facile d'invoquer ce genre de contraintes pour ne rien faire, ou d'en faire des obstacles insurmontables à l'implantation d'une politique vitale pour nos enfants.

Tout comme les nouveaux parents doivent savoir, avant même la naissance de leur enfant, de quel type de milieu affectif et stimulant les bébés ont besoin, ils devront également être en mesure d'être informés sur les façons d'aider leurs enfants de trois à cinq ans à apprendre, qu'ils soient ou non inscrits dans une classe d'éducation de la petite enfance. Le ministère de l'Éducation et de la Formation, et celui des Services sociaux et communautaires se rendraient utiles en diffusant largement l'information sur les milieux d'apprentissage sains pour les enfants de trois à cinq ans. Cette information, adaptée au milieu familial et consacrée aux façons d'aider les tout-petits à apprendre, qu'ils soient ou non en classe d'éducation de la petite enfance, pourrait être diffusée par les écoles et disponible en maints autres endroits.

De toute évidence, les enfants s'épanouissent lorsque les milieux dans lesquels ils vivent se rejoignent. Ils sont soutenus si les parents connaissent bien la classe et si les enseignantes et les enseignants connaissent la maison, et dans le cas de programmes avant ou après la journée scolaire, si les enseignantes, enseignants, les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance se connaissent et sont prêts à travailler ensemble.[13]

D'après la recherche, ces liens auraient effectivement un effet bénéfique sur les enfants. Par exemple, les visites d'enseignantes et d'enseignants au domicile de l'enfant sont une très bonne façon d'accueillir de nouveaux enfants à l'école. Les programmes d'éducation de la petite enfance qui prévoient des contacts réguliers avec les parents tendent à donner les meilleurs résultats à long terme et même à être avantageux pour les frères et sœurs plus jeunes.[14] La participation précoce des parents à l'éducation de leurs enfants permet de jeter un pont entre l'école et le foyer.

Alors qu'une éducation excellente dès leur plus jeune âge est bénéfique pour tous les enfants, ceux qui à l'âge de trois ans montrent des signes de problèmes d'apprentissage ou de relations interpersonnelles auront en plus l'avantage d'être repérés rapidement et de recevoir une aide immédiate. L'expérience des classes primaires en Ontario et ailleurs montre que les enseignantes et les enseignants sont capables de discerner ce type de difficultés chez les jeunes enfants[15] et que, dans certains cas, une intervention immédiate peut

s'avérer efficace. Plus cette identification et cette intervention ont lieu tôt dans la vie de l'enfant, plus elles ont de chances d'être efficaces à long terme, y compris à l'école primaire lorsque l'enfant fait l'acquisition de notions de base de lecture, d'écriture et de calcul.

Récemment mis au point par le ministère de l'Éducation et de la Formation, le *Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année* précise les objectifs d'apprentissage pour les élèves. Le Ministère pourrait dresser une liste similaire d'objectifs désirés pour l'éducation de la petite enfance afin de faire ressortir clairement les liens entre le programme d'études de la petite enfance et celui de l'école primaire. Les premiers objectifs décrits dans le Programme d'études commun sont ceux de la 3e année. Or, on pourrait aussi avoir une telle description pour la transition à la 1re année indiquant les résultats désirés pour la lecture, l'écriture, le calcul, les relations interpersonnelles et la capacité d'apprendre en groupe.

Par ailleurs, un continuum de développement donnant les étapes de la croissance cognitive et sociale de la naissance à l'adolescence serait d'une grande aide pour les parents, le personnel enseignant et les intervenants de la petite enfance, aidant à promouvoir la continuité et l'uniformité entre le foyer, la garderie et l'école.

Recommandation 4

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un guide s'adressant aux parents, aux enseignantes et aux enseignants et aux autres intervenants de la petite enfance, décrivant les étapes de l'apprentissage et ses résultats souhaitables et possibles à partir de la naissance, et que ce programme soit relié au programme d'études commun qui commence en 1re année. Ce guide, comprenant aussi les objectifs d'apprentissage spécifiques pour l'âge de six ans, servirait dans l'élaboration du programme d'études de l'éducation de la petite enfance.*

De façon générale, nous suggérons que les résultats de l'éducation de la petite enfance comprennent des éléments liés au rendement et à l'attitude, notamment une plus grande préparation dans l'apprentissage de la lecture, un meilleur sens du nombre et des quantités et des habiletés supérieures à travailler avec d'autres, à suivre des instructions et à aider les autres. Les enfants devraient devenir plus mûrs en raison des possibilités de croissance sociale et affective, et plus instruits par leur exposition accrue à un milieu où abondent la parole et le mot écrit.

Notons que la recherche a montré les bienfaits pour les jeunes enfants d'évoluer dans un environnement soigneusement structuré, offrant une grande richesse d'interactions adulte-enfant et enfant-enfant. Une étude récente de programmes exemplaires de maternelles en Ontario a fait ressortir trois éléments de base : le jeu et la résolution de problèmes; la langue, la lecture et l'écriture; et le développement socio-émotionnel.[16]

Il a été démontré que le jeu, structuré ou non, est lié à la résolution de problèmes, au développement cognitif, aux rudiments de la lecture et de l'écriture et au développement socio-personnel. Il ne s'agit pas, comme on le dit parfois, d'une activité frivole et oiseuse. De nombreuses études sur le jeu chez les enfants montrent à quel point ces derniers s'efforcent en jouant de comprendre et d'améliorer le langage ainsi que des concepts comme les relations de cause à effet, les éléments répétitifs, les catégories et d'autres notions fondamentales.[17] Lorsque les enseignantes et les enseignants organisent le jeu de façon que les enfants soient confrontés à de nouveaux problèmes et défis, et l'observent de façon systématique, ils ont une excellente chance d'évaluer le développement de l'enfant et de l'améliorer, car ils en connaissent la prochaine étape et peuvent aider l'enfant à l'atteindre.

En sus de ce qui se produit naturellement à mesure que l'enfant vieillit, le développement du langage est un élément réaliste et central de l'éducation de la petite enfance. Il dépend d'une interaction active et significative des adultes avec les enfants dans la salle de classe. Le sens des nombres

et leur organisation sont également renforcés par les jeux et les expériences, lorsque ces derniers sont structurés.

De même, le meilleur développement socio-émotionnel de l'enfant dépend de l'aptitude des enseignantes et des enseignants à organiser de bonnes expériences entre camarades et à empêcher ou interrompre les expériences négatives.

Des programmes bien structurés pour les jeunes enfants doivent également être fondés sur l'observation et le contrôle étroits des progrès individuels. L'aptitude des enfants à utiliser le langage varie grandement, de même que leurs compétences à exécuter des tâches et à avoir de bons rapports avec leurs camarades. L'enseignante ou l'enseignant qui surveille l'enfant et qui conçoit ou remanie les programmes joue un rôle crucial, puisqu'elle ou il doit être en mesure d'amplifier ou de simplifier les tâches pour que chaque enfant ait la chance d'être stimulé et de réussir. Les enfants dont les compétences se développent plus vite doivent se voir assigner des tâches conçues de façon à leur poser un défi afin de leur permettre de progresser.

Dans un autre ordre d'idées, la recherche montre que les enfants de familles parlant une langue autre que celle de l'école pourraient avoir de meilleurs résultats scolaires s'ils participaient à des programmes préscolaires dans leur langue maternelle.[18] Autrement dit, une école pourra opter pour une éducation de la petite enfance en portugais ou en vietnamien. En effet, quand les enfants possèdent suffisamment leur langue maternelle, il semble qu'ils aient de meilleures chances de réussir en anglais par la suite. (Voir au chapitre 10 une description plus approfondie de l'utilisation temporaire des langues maternelles.)

Il faut reconnaître les groupes minoritaires d'où peuvent provenir les enfants afin de les aider à cultiver leur estime d'eux-mêmes. Toutes les éducatrices et tous les éducateurs doivent être sensibles aux questions d'identité. Par exemple, dans une étude sur les maternelles de langue française et de langue anglaise, l'accent mis sur leur culture a été identifié comme un élément-clé des maternelles de langue française pour la communauté franco-ontarienne. Les Franco-Ontariens veulent un milieu éducatif qui contrebalance les forces d'assimilation en validant et en soutenant la langue et la culture minoritaires.[19] Les petits francophones qui ont la chance d'utiliser le français dans différents contextes et à différentes fins se construisent une base solide pour le développement conceptuel, ainsi qu'une identité personnelle et culturelle positive, ce qui est bénéfique à tous les enfants en général.

L'une des meilleures façons d'honorer les identités de tous les enfants et en même temps de renforcer les liens foyer-école et école-communauté, c'est d'amener les parents et d'autres membres de la collectivité à l'école même comme aides et ressources. Il est également utile de faire sortir les enfants et de les inviter à participer à différents contextes communautaires et professionnels dans le quartier. Un tel programme d'études communautaire, joignant l'utile à l'agréable, offre plusieurs avantages en combinant les études communautaires, la sensibilisation aux carrières et la sécurité qu'offre le quartier. (Plus de planification et d'organisation seront nécessaires pour développer le programme d'études communautaire dans les municipalités ayant peu d'activités, de programmes ou de ressources en français.)

L'éducation de la petite enfance est une des façons de créer un contexte d'apprentissage pour les jeunes enfants. Il en existe d'autres pour les enfants qui ne fréquenteraient pas les classes d'éducation de la petite enfance mais qui resteraient au foyer. C'est pourquoi il faut prolonger les réseaux de soutien et d'éducation décrits dans la section consacrée à l'apprentissage de la naissance à trois ans, les politiques en milieux de travail favorables à la famille et la diffusion de l'information évoqués plus haut. Certaines écoles font déjà fonctionner des centre d'appui aux parents ou gardiennes ou gardiens de jeunes enfants. Il en existe également d'autres ailleurs dans la communauté. Des écoles et des organismes communautaires offrent un enseignement

sommaire

Un système d'éducation cohérent et unifié de l'âge de trois ans à l'école secondaire est fondé sur l'idée que les enfants peuvent savoir et faire beaucoup plus lorsqu'ils arrivent à l'adolescence que ce n'est le cas présentement. Cette conviction nous vient de ce que, entrant à l'école obligatoire munis des avantages de l'éducation de la petite enfance, les élèves seront prédisposés à acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul dès les premières années d'école. Un démarrage rapide, que ce soit au foyer, à l'école ou, mieux encore, au foyer et à l'école, permettra aux enseignantes et aux enseignants de même qu'aux élèves d'aborder le programme d'études commun avec des attentes élevées.

sur l'art d'être parent et des programmes d'alphabétisation aux adultes et aux familles. Les bibliothèques scolaires peuvent être ouvertes aux parents de jeunes enfants, surtout si un enfant plus âgé fréquente déjà l'école. Les bibliothèques publiques offrent des ressources aux enfants et aux parents dans plusieurs langues.

Dans les pages suivantes, nous poursuivons la notion d'un système d'éducation cohérent et unifié de l'âge de trois ans à l'école secondaire, fondé sur l'idée que les enfants peuvent savoir et faire beaucoup plus lorsqu'ils arrivent à l'adolescence que ce n'est le cas présentement. Cette conviction nous vient de ce que, entrant à l'école obligatoire munis des avantages de l'éducation de la petite enfance, les élèves seront prédisposés à acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul dès les premières années d'école. Un démarrage rapide, que ce soit au foyer, à l'école ou, mieux encore, au foyer et à l'école, permettra aux enseignantes et aux enseignants de même qu'aux élèves d'aborder le programme d'études commun avec des attentes élevées.

Notes – Chapitre 7

1. Voir, par exemple :

   AREND, R., GOVE, F. et SROUFE, A. «Continuity of Individual Adaptation from Infancy to Kindergarten: A Predictive Study of Ego-Resiliency and Curiosity in Pre-Schoolers», *Child Development* 50, n° 4, 1979, p. 950–959.

   KIELCOT-GLASER, J.K. et GLASER, R. «Stress and Immune Function in Humans», dans *Psychoneuroimmunology*, 2e édition, éd. R. Ader, D.L. Felten et N. Cohen, New York, Academic Press, 1991, p. 849–867.

   SHAFRIR U., OGILVIE M. et BRYSON, M. «Attention to Errors and Learning: Across-Task and Across-Domain Analysis of the Post-Failure Reflectivity Measure», *Cognitive Development* 5, n° 4, 1990, p. 405–425.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Partir d'un bon pied pour un meilleur avenir : modèle, programme et recherche,* Toronto, 1994, préparé par R. DeV. Peters et C.C. Russell.

3. BERREUTA-CLEMENT, J.R. *et al. Changed Lives,* Ypsilanti, MI, High/Scope, 1984.

4. GRIFFIN, S. *et al.* «Providing the Central Conceptual Prerequisites for First Formal Learning of Arithmetic to Students at Risk for School Failure», dans *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice,* éd. K. McGilly, Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books, 1994, p. 25–50.

5. BICKERS, P.M. «Effects of Kindergarten Scheduling: A Summary of Research», dans série *Research Briefs,* Arlington, VA, Educational Research Service, 1989.

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Kindergarten Programs: Comparison and Follow-Up of Full- and Half-Day Programs,* Toronto, 1986, préparé par J.H. Bates *et al.*

7. BERREUTA-CLEMENT *et al. Changed Lives.* Aussi : BARNETT, W.S. «Benefit-Cost Analysis of Pre-School Education: Findings from a 25-Year Follow-Up», *American Journal of Orthopsychiatry* 63, n° 4, 1993, p. 500–508.

8. GODDARD, P. «Educators Eye French Success», *Toronto Star,* le 5 juin 1994.

9. McMAHAN, Ian. «Public Preschool from the Age of Two: The École Maternelle in France», *Young Children,* juillet 1992, p. 22–25.

10. SYLVA, K. «School Influences on Children's Development», *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35, 1994, p. 135–170.

11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario, Toronto, 1987, préparé par George Radwanski, p. 125.

12. SYLVA, K. et MOSS, P. *«Learning Before School»,* National Commission on Education Briefing n° 8, Londres, Angleterre, National Commission on Education, 1992.

13. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development,* Cambridge, Harvard University Press, 1979.

14. SWICK, K. *Teacher-Parent Partnerships to Enhance School Success in Early Childhood,* Washington, DC, National Education Association, 1991.

15. Voir, par exemple :

    VIRGIN, A.E. et CRAWFORD, P. *A Study of Kindergarten Teachers' Predictions of Their Pupils' Subsequent Performance and the Effects of an Intervention Program at the Grade 1 Level,* North York (ON), Conseil scolaire de North York, 1974.

    STENNETT, R.G. *Early Identification System: Six-Year Followup of the Grade 1 Class of 1978-79,* London (ON), Conseil scolaire de London, 1985.

16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Programmes exemplaires de jardins d'enfants,* Rapport préparé par C. Corter et N.W. Park, Toronto, 1993.

17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Programmes exemplaires de jardins d'enfants,* p. 19-23.

18. CUMMINS, J. *Empowering Language Minority Students,* Sacramento, California Association for Bilingual Education, 1989.

19. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Programmes exemplaires de jardins d'enfants.*

Apprendre : de 6 à 15 ans – Notre Programme d'études commun

8

Un excellent programme d'éducation de la petite enfance permet aux enfants de trois à cinq ans d'acquérir de bonnes bases d'apprentissage durant ces trois années précédant l'âge de la scolarité obligatoire (6 ans). On convient généralement que c'est dès ces premières années que sont posés les fondements d'une bonne éducation. On reconnaît aussi que l'acquisition des savoirs de base en lecture, écriture et calcul à ce stade est un bon indice des succès postérieurs de l'enfant. Si les enfants qui entrent en 1re année veulent apprendre, sont capables de se concentrer, savent comment apprendre en groupe et veulent obtenir de bons résultats à l'école, il est fort probable que le climat de chaque salle de classe sera propice à l'apprentissage.

La transition à la fréquentation scolaire obligatoire

Actuellement, le personnel enseignant tente de créer une communauté d'apprenantes et d'apprenants, même s'il y a dans chaque classe des enfants qui ne savent pas attendre leur tour, d'autres qui ont besoin d'attention individuelle et d'autres encore qui ne parviennent pas à assimiler la matière. Bien qu'un solide programme préscolaire ne garantisse pas que tous les enfants seront absolument prêts à participer à un programme d'apprentissage formel, il contribue cependant à bien préparer l'enfant sur le plan social et cognitif.

L'enfant disposé à apprendre doit avoir des enseignantes ou enseignants compétents et attentifs, ayant des idées claires sur ce qu'il doit apprendre et disposant d'un ensemble de stratégies efficaces pour l'aider dans son apprentissage.

Selon le rapport *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui*, l'enfant a besoin d'interactions sociales positives à la maison et à l'école au fur et à mesure que ses compétences linguistiques et ses facultés de raisonnement se développent.[1] Les jeunes enfants ont besoin d'enseignantes et d'enseignants chaleureux et encourageants qui favorisent de bonnes interactions avec leurs camarades. Faute de se sentir en sécurité, les jeunes éprouvent des difficultés à se concentrer sur leur apprentissage.

Les élèves et le corps enseignant doivent connaître les objectifs et les attentes de l'apprentissage. Le programme d'études devrait se fonder sur un plan connu de tout le personnel enseignant lequel décrirait le but à atteindre et la façon d'y parvenir. Le personnel enseignant, les élèves et les parents doivent comprendre clairement les objectifs annuels et les objectifs à long terme. Le soutien et l'aide des parents sont d'ailleurs essentiels au succès du plan global. Si l'on n'énonce pas clairement ce que l'on attend des élèves en termes d'apprentissage, si l'on ne connaît pas les résultats d'apprentissage escomptés, si l'on ne sait pas comment déterminer si les enfants ont vraiment appris quelque chose et si l'on ne connaît pas les normes d'apprentissage acceptables, il ne faut pas s'étonner qu'il existe autant de confusion et d'insatisfaction quant à la matière que les élèves doivent assimiler, au degré de maîtrise de cette matière et à la préparation de leur avenir. Le personnel enseignant doit avoir des lignes directrices claires sur ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas, être bien préparé et avoir les appuis nécessaires. Un programme d'études commun, décrit et compris par toutes et tous, et des normes bien définies, sont la pierre de touche de tout système scolaire public.

Le présent chapitre compte cinq parties. Les quatre premières traitent des volets du programme d'études et des appuis scolaires et communautaires nécessaires à la mise en oeuvre du programme d'études visant les élèves de la 1re à la 9e année incluse. Ce sont les éléments qui doivent absolument être en place pour que tous les élèves, ou presque tous, apprennent ce que nous considérons essentiel.

La dernière partie porte sur l'organisation et l'élaboration du programme d'études. Nous traitons de certains principes qui, selon nous, rendent le programme efficace, efficient et équitable.

Dans la première partie, «Les fondements», nous proposons que le programme-cadre reconnaisse l'importance clé de certaines compétences et que le

personnel enseignant, en particulier pendant les premières années de scolarisation, s'assure que tous les élèves acquièrent ces savoirs de base dans le cadre d'un programme d'études intégré.

Comme nous mettons l'accent sur l'acquisition à un jeune âge des savoirs de base dans le cadre d'un programme d'études de base, la première moitié du présent chapitre traite surtout des premières années d'études (de la 1re à la 3e année), bien qu'une bonne partie de ce que nous affirmons s'applique également à l'ensemble du programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.

Quelques définitions :

«programme d'études commun» : programme qui définit ce que tous les élèves d'un certain âge doivent apprendre.

«*Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année*» : document publié par le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1993, qui définit un programme d'études commun comptant une quinzaine de matières réparties en quatre «champs d'études» intégrés couvrant tout le programme que suivent tous les élèves de la 1re à la 9e année.

«savoirs de base» ou «littératies» : dans le présent rapport, l'expression signifie savoir lire, écrire et communiquer (au sens usuel du mot «littératie»), calculer et résoudre des problèmes et apprendre en groupe, avoir le sens des valeurs et savoir établir de bonnes relations interpersonnelles et enfin avoir une connaissance des sciences et de l'informatique. Bien que ces savoirs de base soient indissociables de certaines matières du programme d'études commun, comme le français ou l'anglais, les mathématiques et les sciences, ils sont tout aussi essentiels dans la plupart des autres matières.

«programme d'études de base» : toutes les matières enseignées dans le cadre du programme d'études commun, en plus des savoirs de base.

Les fondements : les éléments essentiels du programme d'études de l'école élémentaire

La scolarité obligatoire commence en première année, soit à l'âge de six ans. Ce que les enfants apprendront au cours des neuf prochaines années est prescrit par *Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année,* publié par le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1993.[2] Ce programme de base, en voie de révision au moment de la rédaction du présent rapport, devrait être révisé périodiquement.

Le programme comporte quatre grands champs d'études intégrés : la langue; les arts; les mathématiques, les sciences et la technologie; et un groupe polyvalent, l'individu et la société, qui comprend les sciences sociales, les affaires et le commerce, les sciences familiales, l'orientation, l'éducation physique et la santé. Le programme d'études commun décrit ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire à la fin de la 3e, de la 6e et de la 9e année, dans tout un ensemble de matières. Le programme est qualifié de «commun» parce qu'il s'applique à tous les élèves et qu'il occupe la majeure partie ou la totalité du temps d'apprentissage prévu dans la journée scolaire.

Le programme d'études commun n'accorde la priorité à aucune matière en particulier. Il nous semble cependant que certaines compétences sont essentielles, notamment la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui sont les savoirs de base traditionnels, de même que des «nouveaux savoirs de base», soit le travail en groupe, l'acquisition du sens des valeurs, le développement de bonnes relations interpersonnelles, et la connaissance des sciences et de l'informatique. Par conséquent, il est raisonnable de demander au personnel enseignant du cycle primaire et du cycle moyen (de la 1re à la 6e année) d'aider d'abord les élèves à acquérir des compétences dans ces cinq domaines.

Nous ne suggérons ni que ces compétences soient enseignées hors contexte, ni que le contexte n'ait pas d'importance pour l'apprentissage. Nous savons que la

Les élèves, les parents et le corps enseignant doivent connaître les objectifs et les attentes de l'apprentissage.

Le personnel enseignant doit avoir des lignes directrices claires sur ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas, être bien préparé et avoir les appuis nécessaires.

meilleure façon d'enseigner ne consiste pas à enseigner d'abord «les savoirs de base» puis à développer l'art du raisonnement. On doit plutôt encourager les enfants à se concentrer sur la forme et le fond dès le début, de façon qu'ils comprennent que lire et compter sont des fonctions logiques; si le mot n'a aucun sens dans la phrase ou si la réponse en arithmétique n'a pas de rapport avec le problème, l'enfant doit se poser des questions et recommencer. Enseigner aux enfants comment estimer une réponse en arithmétique, c'est leur enseigner à chercher le sens, leur apprendre à se poser des questions et, au besoin, à corriger une réponse précise.

L'enfant a des bases solides si, à la fin de la 3e année, il est en mesure d'apprendre à partir d'un texte imprimé, s'il peut appliquer ses connaissances fondamentales en arithmétique aux problèmes susceptibles de se présenter dans le cadre de certains projets scolaires (construire, mesurer, dessiner, tracer, etc.), s'il sait poser les questions voulues pour mettre une idée ou un argument à l'épreuve, demander de l'aide, en offrir et travailler seul ou en groupe.

Les jeunes enfants n'étant pas encore capables d'apprendre à partir de notions abstraites, il est essentiel qu'ils acquièrent des compétences verbales et quantitatives par le biais d'expériences concrètes; c'est la raison pour laquelle les arts et les «projets» pratiques en sciences et dans d'autres matières sont si importants. Ce volet du programme d'études axé sur les applications motive les jeunes élèves, leur donne des raisons de lire, d'écrire, de calculer et de réfléchir. Comme les adultes, les enfants ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent et le résultat concret visé : un graphique, une image, une tour, un jeu ou un débat répondent à ce besoin, peu importe que ce soit pour la lecture, l'écriture, la mesure, le calcul ou le travail coopératif.

Le programme d'études commun de la 1re à la 3e année porte avant tout sur les priorités que sont la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'apprentissage en groupe, l'établissement de bonnes relations interpersonnelles et l'initiation au raisonnement scientifique. Bien que les autres matières puissent et doivent contribuer à passer de l'abstrait au concret et à enrichir les découvertes et les expériences des enfants, le rôle des enseignantes ou enseignants ne devrait pas être de «traiter» une longue liste de matières ou de viser une multitude de résultats dans divers domaines. (L'autre «nouveau savoir de base», la connaissance de l'informatique, devrait aussi être abordé au cycle primaire, mais le sera probablement davantage après la 3e année.)

Pendant le cycle moyen (de la 4e à la 6e année), il faut aussi enseigner et revoir les compétences requises pour travailler en groupe, lesquelles sont essentielles à un apprentissage optimal. Bien que l'acquisition des «littératies» se produise surtout avant la 4e année, le personnel enseignant du cycle moyen doit pouvoir rapidement et exactement évaluer le niveau de «littératie» des élèves, connaître le continuum du développement cognitif et linguistique de chacun afin de pouvoir y ajouter des éléments, à savoir déterminer quelle est l'étape suivante et la façon d'aider les jeunes à la franchir, et faire appel aux camarades et à d'autres intervenants pour enrichir l'apprentissage.

Il faut continuer à accorder la priorité aux savoirs de base en calcul arithmétique à mesure que les connaissances de l'élève augmentent et se consolident. Il faut de plus en plus mettre l'accent sur les «littératies» en sciences et placer la connaissance de l'informatique au rang des priorités.

Le Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux de l'Ontario a récemment préparé un document de travail qui montre que l'acquisition de ces savoirs de base (communication, résolution de problèmes, apprentissage en groupe, relations interpersonnelles, sens des valeurs, raisonnement scientifique et analytique et technologie informatique) se fait tout au long de la croissance de l'enfant. D'après le document, la communication, les mathématiques, l'apprentissage en groupe, les relations

interpersonnelles, les compétences analytiques et la connaissance de la technologie sont les savoirs généraux autour desquels il faut articuler les résultats de l'apprentissage au niveau collégial.

Selon nous, il faut élaborer pour chaque compétence des normes claires permettant au personnel enseignant et aux parents de savoir dans quelle mesure les élèves acquièrent ces compétences. À l'heure actuelle, il existe de pareilles normes pour les mathématiques et des normes provisoires existent pour la langue.[3] Il devrait y en avoir aussi, d'après nous, pour les sciences, l'informatique, l'apprentissage en groupe, le sens des valeurs et les relations interpersonnelles. Nous proposons que le ministère de l'Éducation et de la Formation tire parti de l'expertise d'éducatrices et d'éducateurs professionnels pour établir les normes dans ces domaines et participer à des essais pilotes sur le terrain.

Recommandation 5

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation décrive clairement les résultats attendus en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, des mathématiques, des sciences, de l'informatique, de l'apprentissage en groupe, des relations interpersonnelles et du sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire, et qu'un lien soit établi entre ces résultats et les travaux du Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux et les universités. Nous recommandons aussi qu'il élabore des normes précises semblables à celles qui existent dans le domaine des mathématiques et de la langue (connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul) pour les trois autres domaines.*

Le personnel enseignant devrait se servir de ces normes pour vérifier et évaluer régulièrement les progrès des élèves selon diverses méthodes, dont l'évaluation du rendement et l'évaluation du portefeuille de travaux scolaires (voir chapitre 11).

Voici comment nous décrivons chacune de ces compétences de base.

«Littératie» ou compétences en lecture, en écriture et en communication

Programme d'éducation de la petite enfance ou pas, on considère, à juste titre, que les années du cycle primaire jettent les bases de l'éducation de l'enfant. Dans l'esprit des parents et du public, ces années sont avant tout des années d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les parents ont raison : le succès de l'élève à l'école repose essentiellement sur ses compétences en lecture et en compréhension du texte lu (et très peu d'autres connaissances acquises sont plus importantes dans la vie).

Si l'on n'inculque pas très tôt aux élèves des connaissances de base solides, ils doivent par la suite mener une longue et difficile lutte pour se doter des connaissances qu'ils devraient déjà avoir. Les efforts de beaucoup trop d'entre eux restent vains à cet égard. Tous les enseignants ou enseignantes doivent être en mesure de cerner le niveau de «littératie» de l'élève et de l'améliorer, sinon l'élève risque de régresser. L'étape la plus critique se produit au cours de la 1re et de la 2e année.

À la fin de la 3e année, un élève ne possède pas toutes les compétences de base; en fait, l'apprentissage de la lecture et de la communication prend plusieurs années. Si l'élève ne continue pas à perfectionner ses compétences en raisonnement et en lecture, son apprentissage antérieur devient tout à fait inadéquat.

On entend par «littératie» le fait de parler, d'écouter, de lire et d'écrire suffisamment bien pour aborder toute situation de la vie adulte exigeant ces compétences fondamentales. Savoir lire et écrire suppose que les compétences langagières de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école s'enrichissent (vocabulaire, longueur des phrases, structures grammaticales) et lui permettent d'utiliser la langue écrite aussi efficacement que la langue parlée.

Le public a tendance à tenir pour acquise la capacité de parler et d'écouter parce que celle-ci, contrairement à la

En fait, nous croyons que tous les enfants (sauf le très petit nombre ayant de graves difficultés d'apprentissage) devraient posséder, à la fin de la 3e année ou avant, une connaissance de la lecture et de l'écriture si solide que cette attente constituerait une «garantie de littératie» pour les parents.

capacité de lire et d'écrire, commence à se développer bien avant l'entrée à l'école. Les employeurs et les éducatrices et éducateurs savent en revanche que la capacité de suivre des instructions verbales et celle de s'exprimer clairement doivent aussi être sensiblement perfectionnées, et ce, pendant longtemps une fois l'enfance passée. En fait, l'une des réalités les moins comprises et les plus fondamentales à cet égard tient au fait que l'acquisition des savoirs de base est étroitement liée à la capacité de communiquer verbalement. C'est la raison pour laquelle le succès au cours des premières années d'école dépend tellement du milieu familial.

De surcroît, le développement du langage et celui des facultés cognitives sont étroitement liés : en effet, nous avons besoin du langage pour penser, et le langage se développe d'abord verbalement.

Néanmoins, ce qui vient en tête de liste de ce que les élèves doivent en fin de compte retirer de l'école, c'est l'acquisition de «littératies» supérieures, soit la capacité de lire et d'écrire comme un adulte qui fonctionne bien.

À l'heure actuelle, la pleine maîtrise des savoirs de base nécessite l'acquisition de connaissances techniques. En raison des progrès de la technologie de l'information, il est de plus en plus important de pouvoir lire des manuels et des directives techniques. Comme on le sait, cet apprentissage a été absent des classes de langue et de littérature, car il était relégué aux cours techniques et spéciaux auxquels seul un petit nombre d'élèves s'inscrit. Or, on se rend de plus en plus compte qu'étudiants et travailleurs, hommes et femmes, doivent posséder des connaissances techniques. Même les personnes qui jadis n'avaient pas besoin de savoir lire ou écrire dépendent de plus en plus des diverses technologies de l'information; par exemple, le concierge du bâtiment administratif qui utilise une serpillière dans le corridor constate qu'il a besoin de ces compétences : le produit nettoyant dont il se sert vient dans un contenant sur lequel figure des données vitales sur le mode d'emploi, l'entreposage et l'élimination du produit, de même que sur les dangers qu'il présente pour la santé et l'environnement.

Après le cycle primaire, le matériel didactique présenté aux élèves dans les classes de langue et de littérature doit comprendre plus de textes généraux et, à mesure que ces élèves entrent dans l'adolescence, plus d'ouvrages techniques.

> En fait, plus les élèves aux États-Unis sont instruits, moins ils sont susceptibles de pouvoir naviguer dans le monde de la technologie de consommation. Celles et ceux qui détiennent des maîtrises... sont dans le fond des analphabètes fonctionnels... dans d'autres pays, les gens très instruits étaient les plus aptes à lire des manuels techniques... Dans les pays industrialisés d'Europe et d'Asie, personne n'obtient de nos jours un diplôme d'études secondaires sans avoir fait quatre ans d'études en lecture et en rédaction techniques.[4] [trad.]

L'enseignement des savoirs de base ne cesse pas dès que les élèves ont appris à lire et à écrire; il faut passer de la «littératie» aux «littératies», que nous qualifions d'habiletés plus grandes en communication et à des connaissances fondamentales supplémentaires comme la résolution de problèmes, le raisonnement analytique et la capacité d'apprendre seul et en groupe. Ces connaissances évolueront non seulement pendant les études, mais pendant toute la vie.

Une fois que l'enfant a «déchiffré le code», il a acquis l'outil principal de son développement intellectuel. Bien que la capacité de lire et d'écrire ne soit pas essentielle au raisonnement critique ni même à un fonctionnement intellectuel supérieur, son absence représente un sérieux désavantage pour l'élève. Sans la connaissance de l'écriture et de la lecture, l'instruction en groupe est inévitablement plus lente et plus ardue. La réalité, c'est que les enfants qui n'acquièrent pas cette connaissance très tôt à l'école surmontent rarement les profondes difficultés que leur désavantage leur impose, tant à l'école que dans la vie.

Conscients de cette réalité, les parents s'intéressent vivement à l'acquisition des capacités de lire, d'écrire et de

une réussite

École élémentaire Flemington, North York

Pour encourager la lecture à la maison, l'école Flemington a préparé un vidéo montrant des élèves de la localité et leurs familles lisant ensemble. Le vidéo, qui utilise ces «vedettes locales», est à la disposition d'autres écoles, du personnel enseignant et de professionnels qui le présentent à d'autres familles, puis il est prêté aux familles qui possèdent des magnétoscopes. Le fait d'avoir eu recours à des élèves et à des familles du quartier a mieux fait passer le message dans la communauté.

calculer. Le public est fermement convaincu qu'au cours des premières années d'école tout particulièrement, ces capacités fondamentales doivent avoir la priorité sur tous les autres programmes et que le personnel enseignant doit être en mesure de montrer aux parents le niveau de compétence que leurs enfants ont atteint, d'une façon que les parents peuvent comprendre et appuyer. Nous sommes d'accord avec cela.

Nous comprenons pourquoi aucune autre question ne suscite l'intervention des parents plus que celle-ci. Mais nous ne trouvons ni utiles ni informatifs les longs débats médiatiques sur la façon dont les enfants devraient apprendre à lire, ou sur l'âge auquel ils doivent avoir atteint un certain niveau de connaissances. Le débat sur la façon d'enseigner la lecture, la «méthode phonétique» par opposition à la «méthode globale», auquel on fait souvent allusion, a embrouillé plutôt qu'éclairé la grande question, qui est de savoir dans quelle mesure tous les enfants ou la presque totalité des enfants apprennent vraiment à lire.

Actuellement, la plupart des enfants sont capables de lire et d'écrire suffisamment bien vers la fin de la 2e année. Ceci est plus vrai de certains groupes que d'autres, dépendant de l'éducation des parents, de leur situation d'immigrants et d'autres circonstances. Nous croyons que l'enseignement de la petite enfance, s'il est excellent et généralisé, réduira considérablement l'écart entre les groupes favorisés et défavorisés, que 80 p. 100 ou plus de tous les enfants, quels que soient leurs antécédents, seront capables de lire et d'écrire à un niveau approprié à leur âge avant la fin de la 2e année et que tous les élèves, sauf ceux qui ont de sérieux problèmes d'apprentissage, en seront capables avant la fin de la 3e année. C'est ce que nous considérons comme le propre d'un système scolaire à la fois excellent et équitable dès les premières années de fréquentation scolaire.

Un programme d'éducation de la petite enfance commençant plus tôt devrait réduire le nombre des enfants qui ont des difficultés en 1re année et faciliter l'apprentissage de la lecture. Certains enfants qui auront participé à un tel programme auront déjà reçu l'aide dont ils ont besoin. D'autres qui éprouvent des difficultés à lire en 1re année devront être dépistés très tôt.

Tout enfant qui manifeste du retard devrait recevoir rapidement l'aide dont il a besoin à l'école dès le début de la 2e année ou juste avant. Ainsi, presque tous les élèves seraient en mesure d'atteindre des résultats reconnus comme appropriés à la fin de la 3e année en lecture, écriture, écoute et expression orale. De plus en plus, grâce aux programmes d'éducation de la petite enfance, ces résultats sont atteints avant la fin de la 2e année, bien que certains élèves progressent plus lentement et puissent avoir besoin de plus de temps pour y arriver.

En fait, nous croyons que tous les enfants (sauf le très petit nombre ayant de graves difficultés d'apprentissage) devraient posséder, à la fin de la 3e année ou avant, une connaissance de la lecture et de l'écriture si solide que cette attente constituerait une «garantie de littératie» pour les parents.

Cependant, si l'on donne cette garantie de bonne foi, il faudra que les parents reconnaissent qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils agissent selon les conseils et l'information que leur donnent les autorités scolaires provinciales et locales concernant l'importance de l'expression orale et écrite (dans la langue utilisée au foyer) pour développer la capacité d'apprendre de leurs enfants la vie durant.

Tout comme les écoles doivent essayer d'atteindre les parents au moyen de programmes de prêts de livres, de programmes familiaux d'acquisition des savoirs de base et d'autres programmes de «littératie» foyer-école, les parents doivent, à leur tour, répondre à ces invitations avec enthousiasme.

Bien que cette question ne fasse pas l'unanimité, les enseignantes et les enseignants en savent effectivement beaucoup au sujet de l'enseignement de la lecture aux enfants et de l'importance d'utiliser une variété de méthodes d'enseignement. Les programmes de lecture équilibrés prévoient l'utilisation et de méthodes phoniques et de

méthodes globales. (Voir le chapitre 6 où le sujet est abordé dans un contexte pédagogique pour y lire une brève discussion sur la phonétique dans les programmes de lecture équilibrés.) Cependant, ces méthodes ne sont pas toujours connues des personnes qui en ont le plus besoin : c'est-à-dire le personnel enseignant dans les salles de classe de jeunes enfants. Elles sont parfois mieux connues d'un très petit nombre d'enseignants qui ont des responsabilités orthopédagogiques particulières.

Depuis deux ans en Ontario, un programme intitulé *Reading Recovery* suscite beaucoup d'intérêt. Créé en Nouvelle-Zélande à l'intention des enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire en 1re année, ce programme a été adopté par le Conseil scolaire de Scarborough. Bien conçu et documenté, il a été utile à beaucoup de jeunes; il prévoit des centaines d'heures de formation pour le personnel enseignant et il est offert individuellement aux élèves vingt minutes par jour pendant plusieurs mois. *Reading Recovery* est un programme très structuré, tant pour les élèves que pour le personnel enseignant, qui surveille chaque étape du rendement de l'enfant. Bien qu'il ne résolve pas les problèmes de chaque enfant et que son taux de succès ne soit pas exceptionnel si on le compare à d'autres programmes d'appoint, il n'en reste pas moins qu'il constitue une intervention prometteuse pour bien des enfants.

Mais commencer par une intervention d'appoint, c'est commencer par la fin. En Nouvelle-Zélande, les enseignantes et les enseignants reçoivent une formation très rigoureuse sur la façon d'enseigner la lecture avant même de commencer à enseigner leur première classe. La formation du personnel à l'enseignement de la lecture et de l'écriture n'est certainement pas aussi intense et répandue en Ontario. Toute bonne éducation des tout-petits dépend pourtant de la solidité de la formation que le personnel enseignant reçoit avant de commencer à enseigner ou très tôt par la suite. La meilleure prévention possible, c'est une excellente formation des enseignantes et des enseignants : un plus grand nombre d'enfants pourra alors apprendre à lire dans les classes ordinaires, et la nécessité d'avoir recours à une aide orthopédagogique ou d'appoint s'atténuera.

Il ne manque pas de techniques pour enseigner aux adultes comment apprendre aux enfants à lire; le problème, c'est de communiquer ces techniques aux enseignantes et aux enseignants éventuels et actuels, surtout ceux et celles qui enseignent au cycle primaire. Si les enseignantes et enseignants savent comment bien enseigner la lecture (et, fait plus important, s'ils savent comment montrer aux parents et à d'autres bénévoles, y compris aux élèves plus âgés, comment bien encadrer les enfants pour l'apprentissage de la lecture), les écoles seront alors en mesure d'assurer ce qu'il conviendrait d'appeler un droit fondamental, c'est-à-dire que, à quelques exceptions près, les enfants sauraient effectivement lire et écrire en français ou en anglais à la fin de la 3e année ou avant. (Cette question est approfondie au chapitre 11.)

Parmi les résultats que les enfants devraient avoir atteints à la fin de la 3e année, selon *Le programme d'études commun*, on retrouve les résultats suivants :

À la fin de la 3e année, les élèves :

- peuvent comprendre une histoire et en prédire la suite;
- peuvent apprendre de nouveaux mots en lisant;
- peuvent interpréter des diagrammes simples, des tableaux et des cartes;
- peuvent suivre des instructions écrites;
- comprennent la raison d'être de l'orthographe et de la ponctuation et les utilisent correctement pour préciser le sens de leurs énoncés et de leurs textes.

Le programme d'études commun doit devenir une réalité. Les objectifs qui y sont définis sont réalistes pour la plupart des enfants de neuf ou dix ans et les résultats pourraient et devraient être garantis. Les exceptions relativement peu nombreuses concernent les enfants profondément désavantagés ou dont le développement est retardé, les

enfants immigrants de récente date qui ne parlent ni le français ni l'anglais et les enfants qui arrivent à la maternelle sans aucune connaissance de la langue d'enseignement.

Nous croyons qu'on devrait encourager les parents à surveiller l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez leurs enfants et que les éducatrices et éducateurs devraient s'en faire des alliés. Il faut enrichir la compétence des parents, et non pas la rejeter. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation et de la Formation, avec l'aide du personnel enseignant et de bibliothécaires, pourrait dresser une liste de très bons livres pour enfants à l'intention des parents et du personnel enseignant, des livres que l'on trouve facilement dans les bibliothèques et les librairies, et regrouper les ouvrages selon la capacité de lire, l'âge ou le niveau scolaire. Nous recommandons que les bibliothèques publiques tout comme les bibliothèques scolaires regroupent les livres selon ces catégories pour aider les parents et les enfants à choisir des livres qui conviennent aux enfants.

Une mesure aussi simple permettrait aux parents et aux enfants de choisir des livres ensemble. Les parents pourraient choisir de lire à leurs enfants des livres d'un niveau de lecture juste un peu plus avancé que celui des enfants. Ils auraient ainsi une bonne idée des capacités et de l'évolution de leurs enfants, et pourraient en parler avec les enseignantes ou les enseignants.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation est en train d'élaborer des normes permettant de mesurer la capacité de lire et d'écrire à la fin de la 3e, de la 6e et de la 9e année. Nous croyons qu'il est à la fois possible et essentiel pour à peu près tous les élèves de parvenir au moins à un niveau acceptable et, pour une vaste minorité, à un niveau supérieur. Il faut des normes claires pour bien indiquer aux parents et aux enseignants et enseignantes le résultat recherché. Il faut que les enseignants aient de très bonnes compétences pour enseigner tous les niveaux des élèves de leurs classes. Il faut offrir aux enfants qui en ont besoin certains programmes de soutien, comme des programmes intensifs de tutorat en lecture. Il faut aussi, de la part des autorités provinciales et locales, faire preuve d'une détermination à évaluer les progrès réalisés pour constater les améliorations. (Voir le chapitre 11.)

Enfin, il importe de se souvenir que l'enseignement de la lecture et de l'écriture n'est pas du ressort exclusif des enseignants des arts du langage. Une fois que les enfants ont acquis les compétences de base – lecture, compréhension, écriture et communications – l'enseignement de toutes les matières doit y ajouter des éléments : la littérature n'est certainement pas le seul moyen d'apprendre à écrire et à lire. Dans le domaine des arts, des sciences et des études techniques, les enseignantes ou les enseignants ont le droit de s'attendre à ce que les élèves soient capables de lire pour extraire l'information et d'écrire correctement et sensément. Ils ont aussi l'obligation d'aider les élèves à acquérir ces compétences, quelle que soit la matière enseignée.

La Commission porte un intérêt évident à la fois à l'acquisition des savoirs de base et au développement des «littératies» supérieures en tant que facteurs essentiels du développement linguistique des bébés et des bambins à la maison, et dans les programmes d'éducation de la petite enfance de trois à cinq ans, en tant qu'assises importantes des savoirs de base et supérieurs qui sont au coeur même du processus d'apprentissage. En outre, le chapitre 11 traite de l'évaluation de la connaissance des savoirs de base à la fin de la 3e année comme moyen de mesurer le progrès des élèves et la façon dont le système d'éducation répond aux besoins des jeunes.

Notions de calcul et résolution de problèmes

Au sens étroit, les notions de calcul se définissent de la même façon que la simple capacité de lire et d'écrire : une connaissance des rudiments – soit la capacité de calculer, de mesurer, d'évaluer la quantité et de manipuler les chiffres de manière à pouvoir fonctionner dans la vie de tous les jours, notamment en ce qui concerne l'argent. Tout comme la personne qui ne sait pas lire un manuel ou un journal, et qui

Compte tenu des faits, on devrait commencer dès la 1re année à mettre l'accent sur la capacité de résoudre des problèmes.

Avant la fin de la 3e année, presque tous les enfants devraient faire preuve de compétences acceptables ou supérieures dans l'exécution des opérations mathématiques de base et être capables de les appliquer à la résolution de problèmes appropriés à leur âge.

ne sait pas écrire une note ou un mot à un ami, aura moins de chances d'obtenir un emploi et souffrira dans sa dignité et son estime de soi, celle qui est incapable de vérifier une facture, de comprendre un tableau simple, de diviser une facture de restaurant ou d'évaluer le prix de l'épicerie est elle aussi véritablement défavorisée sur le plan économique et social.

Tout comme pour la capacité de lire et d'écrire, nous considérons que la responsabilité de l'école ne se limite pas seulement à l'enseignement des notions de calcul; elle va bien au-delà, jusqu'à l'acquisition par les élèves de connaissances de base en mathématiques. En plus d'une solide base en arithmétique simple, cette notion comprend aussi la capacité de résoudre des problèmes abstraits et pratiques à l'aide de modèles algébriques pour les représenter; de comprendre et d'utiliser les symboles mathématiques; de comprendre les formules comme les généralisations de modèles observés; et de pouvoir résoudre les problèmes en y appliquant des modèles.

Prises dans ce sens plus large, les connaissances de base en mathématiques donnent aux élèves une méthode différente pour représenter et comprendre la réalité, un mode de raisonnement critique et analytique qui, dans bien des situations, est le plus efficace et un langage essentiel à l'apprentissage des sciences physiques.

Nous sommes d'accord avec les parents qui voudraient que leurs enfants acquièrent des notions de calcul très tôt au cours de leur éducation formelle; cependant, nous sommes conscients du fait que, d'après les tests de mathématiques effectués à l'échelle internationale depuis une décennie, la plupart des enfants, en Ontario comme dans la majeure partie de l'Amérique du Nord, ont besoin de mieux maîtriser non pas des faits numériques et la simple arithmétique, mais bien le langage et la base conceptuelle des mathématiques, celle sur laquelle les modèles mathématiques sont construits.[5] La plupart des élèves peuvent, avec des instructions claires, montrer qu'ils ont appris à additionner, soustraire, multiplier et diviser. Mais ils s'en tirent beaucoup moins bien lorsqu'il s'agit de faire autre chose que des opérations mécaniques comme, par exemple, de résoudre un problème où la marche à suivre n'est pas énoncée et de décider des opérations à faire et de l'ordre dans lequel les faire.

Compte tenu des faits, on devrait commencer dès la 1re année à mettre l'accent sur la capacité de résoudre des problèmes. Non seulement cette mesure est-elle importante du point de vue pédagogique, mais encore permet-elle aux enfants, dès leur première expérience avec l'arithmétique, de comprendre la valeur pratique et l'utilité de la résolution de problèmes. De bonnes méthodes pédagogiques motivent l'élève tout en enrichissant ses compétences.

Des recherches effectuées dans des classes de 1re année au Japon, à Taïwan et en Chine indiquent que, dès leur jeune âge, les enfants font preuve d'un avantage marqué au cours de tests internationaux, et que les méthodes d'enseignement dans ces pays diffèrent très sensiblement des nôtres. Bien que les classes y soient ordinairement plus nombreuses, le personnel enseignant organise son temps en classe pour obtenir la meilleure interaction possible avec les élèves. Certaines pratiques improductives, comme de longues périodes de travail individuel, souvent effectué à la fin de la journée et sans être assujetti immédiatement aux évaluations de l'enseignante ou de l'enseignant, sont beaucoup plus rares dans les écoles d'Asie que dans celles de l'Amérique du Nord. En Asie, les élèves montrent souvent leur travail à leurs professeurs et à leurs camarades et discutent des façons dont ils sont arrivés à certaines conclusions. Les réponses incorrectes deviennent une occasion d'apprendre plutôt qu'une preuve d'ignorance ou d'échec qui ne nous apprend rien.

L'enseignement y insiste davantage sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation. Non seulement y a-t-il moins de travail solitaire ininterrompu «au pupitre», mais encore y a-t-il plus d'instructions directes, plus de travail pratique guidé et plus d'importance accordée au raisonnement. Les professeurs de mathématiques en

Amérique du Nord souscrivent à de telles techniques et méthodes et il semble assez probable que, s'ils étaient mieux formés au langage des mathématiques et à l'enseignement de ce langage, nous pourrions raisonnablement nous attendre à ce que plus de jeunes élèves aient des compétences plus que suffisantes en mathématiques. La recommandation que nous formulons à cet égard concerne la préparation des enseignantes et des enseignants et l'éducation continue. (Voir le chapitre 12.)

La capacité de calculer, tout comme la capacité de lire et d'écrire, exige que les jeunes élèves possèdent une base solide. La garantie de «littératie» doit s'appliquer tout autant à la capacité de calculer. Avant la fin de la 3e année, presque tous les enfants devraient faire preuve de compétences acceptables ou supérieures dans l'exécution des opérations mathématiques de base et être capables de les appliquer à la résolution de problèmes appropriés à leur âge.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation a élaboré des normes qui permettent de mesurer les compétences en mathématiques des élèves. Il est essentiel que les parents comprennent ce que l'on attend de leurs enfants, qu'on leur indique comment aider les enfants et que, grâce à des rapports réguliers, ils soient tenus au courant de leurs progrès en mathématiques. L'évaluation faite à la fin de la 3e année (comme le recommande le chapitre 11) ne devrait apporter aucune surprise et devrait confirmer que les enfants ont acquis les compétences de base, y compris une compréhension de la façon d'interpréter, de comprendre et de résoudre des problèmes mathématiques qu'on retrouve dans la vie de tous les jours.

Apprentissage en groupe, relations interpersonnelles et sens des valeurs

Bien qu'il soit clair que l'enseignement est la responsabilité première des écoles, on convient de plus en plus qu'il est essentiel qu'elles reconnaissent l'importance de la transmission et du développement des compétences qui favorisent l'apprentissage, qui permettent aux groupes de fonctionner harmonieusement et qui offrent toute une gamme de compétences personnelles et interpersonnelles d'importance vitale pour les enfants et les adultes.

Pour bien apprendre à l'école, les élèves doivent apprendre à travailler en groupe. Dans des classes de 20 à 35 élèves, l'enseignante ou l'enseignant ne peut donner que très peu d'instruction individuelle. Même si les bons enseignants et enseignantes connaissent les besoins de chaque élève et suivent de près les progrès individuels, il n'en demeure pas moins que le gros de l'apprentissage se fait à l'échelle de la classe ou en petits groupes. Cette méthode fait appel à l'écoute et à la parole et se veut essentiellement interactive : les élèves doivent être capables d'apprendre des autres, que ce soit du professeur ou de leurs camarades.

Les élèves doivent être à la fois capables et désireux d'apprendre en groupes inclusifs, au sein desquels on prône le respect et la reconnaissance de la diversité individuelle et collective. Les élèves qui ne peuvent ou ne veulent pas accepter comme camarades et pairs des personnes de race, d'origine et de sexe différents ont nettement moins de chances de réussir et limitent les autres.

En outre, on se rend de plus en plus compte que ces mêmes compétences en relations interpersonnelles sont essentielles en milieu de travail. Apprenants et travailleurs, hommes et femmes, doivent au moins être capables d'écouter, d'attendre leur tour, d'offrir de l'aide à un groupe très varié et d'en accepter. Il est clair que les élèves qui saisissent l'occasion d'apprendre de leurs camarades, et avec eux, augmentent leurs chances de succès scolaire et professionnel. De nombreux élèves en Ontario étudient dans des classes et des écoles très diversifiées, reflétant la société locale à laquelle elles et ils appartiennent. Chez ces élèves, les relations interpersonnelles sont à la fois compliquées et enrichies par cette hétérogénéité culturelle. L'apprentissage en groupe et les relations interpersonnelles dans des sociétés hétérogènes sont à la fois plus complexes et plus subtils.

«**Plutôt que de se concentrer sur la formation d'élèves qui seront concurrentiels sur les marchés mondiaux, nous devons nous concentrer sur le développement d'élèves capables de collaborer à des initiatives mondiales.» [trad.]**

Skip Crease, extrait de son mémoire à la Commission

paroles

En général, les écoles de l'Ontario parviennent à amener des jeunes de milieux extrêmement diversifiés à bien interagir. Il faut continuer d'encourager les écoles à devenir des centres d'excellence préparant des citoyennes et des citoyens pour qui l'équité est un principe fondamental. Dans une société aussi complexe et diversifiée que la nôtre, il est peu réaliste de supposer que les individus et les groupes peuvent interagir positivement sans une certaine forme de soutien, d'intervention et d'enseignement.

Si nous considérons l'acquisition de compétences en relations interpersonnelles comme s'inscrivant dans un continuum d'apprentissage au même titre que les autres compétences de base, la tolérance nous apparaîtra comme l'acquisition de compétences au sens étroit : le fait de reconnaître réellement et d'embrasser la diversité, et d'en tirer les leçons, constitue une «littératie» d'un ordre supérieur sur le plan des relations interpersonnelles. Et, comme c'est le cas de toute «littératie» supérieure, ce n'est pas quelque chose d'inné, mais bien quelque chose que nos parents, nos professeurs et nos camarades nous inculquent ou non.

Bien que ce soit surtout à la maison que le sens des valeurs soit transmis, l'école est aussi un milieu d'apprentissage important à ce titre. Le personnel enseignant et les écoles inculquent implicitement le sens des valeurs aux élèves lorsque ces derniers sont encouragés à travailler en groupes, à s'entraider en tant que tutrices et tuteurs et à faire du service communautaire. Les enseignantes et enseignants choisissent souvent parmi les livres qu'ils lisent aux élèves ou que les élèves doivent lire, ceux qui insistent sur certaines valeurs comme l'honnêteté, la compassion et l'altruisme. Heureusement, de nombreux enseignants et enseignantes savent aussi saisir les occasions qui se prêtent à l'enseignement des valeurs et des relations interpersonnelles. Au cours des premières années d'école, c'est souvent le recours aux histoires et aux jeux qui fait comprendre aux enfants les sentiments qu'ils éprouvent à l'égard d'eux-mêmes et des autres, et les rend conscients de la nécessité de se comprendre eux-mêmes et les autres.

Bien que l'enseignement des valeurs soit controversé ou contesté, car dans une société hétérogène les valeurs diffèrent parmi les groupes et les individus, il est néanmoins vrai que, si l'on essaie de dissocier les valeurs de la connaissance, on crée une dichotomie tout à fait fausse. Le programme d'études est un énoncé des connaissances que nous voulons que nos enfants et nos jeunes acquièrent, mais c'est aussi un énoncé de ce que nous voulons qu'ils ressentent vis-à-vis d'autrui. C'est pourquoi nous trouvons dans *Le programme d'études commun* des résultats d'apprentissage escomptés, formulés pour faire ressortir, par exemple, qu'«à la fin de la 3e année, les élèves utilisent un vocabulaire qui témoigne de respect pour les gens, peu importe l'origine ou les antécédents.»[6]

L'apprentissage en groupe et l'acquisition de compétences en relations interpersonnelles sont essentiels à la réussite scolaire, mais les écoles et le personnel enseignant reconnaissent également qu'on doit apprendre aux élèves à agir de façon responsable, que l'éducation vise le plus grand bien de l'humanité et non seulement le succès et les réalisations individuelles, et que les écoles, de même que les enseignantes et les enseignants, ont aussi la responsabilité de façonner le caractère des enfants. Le «sens des valeurs» fait partie d'une culture générale.

Le lien qui existe entre l'apprentissage en groupe et l'acquisition d'un sens des valeurs et d'aptitudes aux relations interpersonnelles devient évident lorsque des problèmes surviennent, à l'école et ailleurs, entre garçons et filles. Si les écoles n'essaient pas de décourager le harcèlement par les camarades tout en inculquant des notions de bonnes communications qui pourraient permettre de surmonter les obstacles attribuables à la différence de sexe (et de race, de langue et de culture), elles perdent une occasion de bien influencer les jeunes. Cette lacune pourrait avoir de sérieuses conséquences sur les rapports que les élèves entretiendront avec les autres toute leur vie.

une réussite

La *Bruce Mines Central School* (Conseil scolaire d'Algoma Centre) a mis sur pied un programme de médiation par les pairs afin de réduire la violence. Les élèves de la 6e à la 8e année apprennent à agir comme médiateurs auprès de leurs camarades et des élèves plus jeunes. Le personnel affirme que le programme vient appuyer les résultats recherchés dans les programmes d'études portant sur la langue, les arts et l'individu et la société. Par exemple, le processus de médiation favorise le développement du langage et de la capacité de raisonner en créant la nécessité de parler à un auditoire véritable et d'utiliser le langage à une fin utile. Parce que le programme de médiation par les pairs est lié aux objectifs du programme scolaire, il y aurait lieu de l'intégrer à un programme d'études et de trouver de meilleures façons d'évaluer son succès.

Bien qu'il soit difficile pour les écoles de surmonter les forces négatives auxquelles leurs élèves sont exposés de toutes parts, il est essentiel qu'elles exigent d'eux un comportement irréprochable, tout en leur garantissant la protection contre le harcèlement et l'intimidation.

Bien que les enseignantes et les enseignants doivent toujours donner l'exemple de bonnes communications et de comportement positif, il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils prennent en charge seuls les programmes que peuvent offrir des professionnels de la santé mentale et des conseillers, par exemple. Certains programmes d'apprentissage à caractère social comme l'enseignement mutuel par les élèves, et l'apprentissage coopératif, qui sont nettement axés sur la classe entière, sont naturellement enseignés en classe et le plus souvent par l'enseignante ou l'enseignant. Mais toute autre personne qui a les connaissances requises peut aussi donner cette sorte de formation en classe.

Parce que l'enseignement coopératif, l'enseignement individuel par un pair et l'enseignement mutuel par les élèves favorisent l'apprentissage, il est essentiel d'enseigner ces disciplines aux enfants qui pourraient autrement prendre du retard. Demander à un élève d'enseigner à un autre est l'une des façons les moins coûteuses et les plus efficaces d'enrichir ses connaissances, aussi bien pour l'élève tuteur que pour l'élève apprenant. Les camarades sont parfois des communicateurs plus efficaces que les enseignants lorsqu'un élève est confus ou ne comprend pas : ils peuvent, par exemple, penser à une autre façon de formuler l'explication de l'enseignante ou de l'enseignant. En outre, l'élève qui enseigne est forcé de penser clairement et logiquement et est souvent amené à combler des lacunes qu'il avait lui-même sans le savoir.[7]

L'enseignement mutuel par les élèves est aussi une forme valable de service communautaire, à l'école.[8] Du moment que tous les élèves ont la possibilité d'aider quelqu'un d'autre, s'ils le désirent (et ce type d'enseignement en donne l'occasion à presque tous), il est acceptable que les enseignants fassent comprendre aux élèves qu'il s'agit d'un service rendu aux autres, ce que les élèves devraient bien comprendre. Cette méthode peut être adoptée tôt afin d'éveiller l'enfant à ce concept.

> Et à l'école même, les élèves deviennent une ressource. L'enseignement individuel par un pair, surtout l'enseignement individuel des élèves, a des effets modestes, mais sur lesquels on peut compter. Ils sont en outre tellement évidents sur l'estime de soi du «tuteur» et de l'apprenant, qu'une autorité a qualifié ce type d'enseignement de «truc de magie éducatif». L'enseignement individuel par un pair réussit beaucoup mieux que bien d'autres méthodes généralement préconisées à faire progresser l'élève. . . La mise en oeuvre de programmes efficaces d'enseignement individuel par un pair exige de la bonne volonté et un sens de l'organisation, et c'est à peu près tout. C'est une ressource qui ne demande qu'à être utilisée.[9] [trad.]

Un autre volet d'un programme de préparation à la vie que devraient offrir les enseignants, bien qu'il puisse être offert par des enseignants bénévoles à la retraite, concerne la méthodologie : apprendre aux élèves comment étudier, soit, par exemple, comment savoir lire des textes pour en tirer de l'information, comment utiliser des tables des matières et des rubriques de chapitres et comment se préparer à un examen.

Les élèves ont besoin de ces compétences, qui peuvent leur être enseignées. Il faut absolument éviter que certains jeunes ne soient défavorisés parce qu'ils n'ont pas appris à l'école ce que d'autres ont appris à la maison.

Il est essentiel que le personnel enseignant sache comment bien gérer la classe et comment aider les élèves à apprendre à bien se comporter, à travailler en groupes et à s'entraider, de même qu'à s'organiser et à avoir de bonnes habitudes de travail. Mais on ne peut attendre d'eux qu'ils assument à eux seuls la responsabilité d'adopter des mesures de sécurité à l'école, telles les programmes de lutte contre

l'intimidation ou de médiation des conflits, bien qu'ils doivent savoir comment les soutenir et les renforcer.

L'enseignement et l'apprentissage des aptitudes aux relations interpersonnelles et de la préparation à la vie constituent un domaine où le partenariat avec la communauté est absolument nécessaire. Le personnel enseignant doit connaître certaines stratégies essentielles visant à promouvoir la négociation et la résolution des conflits parmi les élèves, pour que puissent se réaliser certaines initiatives, comme l'apprentissage coopératif et l'enseignement mutuel, et cesser les comportements antisociaux en classe et sur le terrain de jeux. La plupart des enseignantes et des enseignants n'ont aucune connaissance spéciale dans ces domaines et peuvent ne pas savoir quelles questions poser ni quelles stratégies enseigner pour favoriser le comportement positif. Simplement dire à l'élève de changer de comportement suffit rarement. Il faut d'autres techniques, que ce soit par le biais d'une formation plus poussée et différente donnée au personnel enseignant ou de l'aide de personnes ayant la formation voulue.

Le personnel enseignant doit absolument savoir comment donner l'exemple de la négociation et de la résolution des conflits et comment enseigner ces techniques. De même, il doit pouvoir transmettre d'autres qualités sociales permettant aux élèves de travailler ensemble de façon productive, comme la capacité d'écouter et de poser des questions, qui est essentielle au travail de groupe, quelle qu'en soit la taille.

Si, en théorie, les enseignants devraient idéalement acquérir certaines de ces connaissances pendant leur formation, la plupart trouvent probablement plus utile de les acquérir après qu'ils commencent à enseigner, dans le contexte même de l'école et de la communauté. Certes, tout le personnel enseignant (et même tout le monde) a besoin de ces connaissances, mais elles sont particulièrement utiles à celles et ceux qui enseignent aux jeunes enfants et qui jettent les bases de cette éducation, ce qui est une importante responsabilité.

Il y a des gens, y compris des personnes retraitées, dans une variété de disciplines – travail social, santé mentale, travail auprès des jeunes, counseling – qui sont en mesure d'enseigner ces notions et au personnel enseignant et

Prévention de la violence dans les écoles d'East York

L'école publique R.H. McGregor à East York en est à sa quatrième année d'un programme très fructueux de prévention de la violence. Ce programme exemplaire est efficace pour plusieurs raisons.

D'abord, il existe un code de discipline pour toute l'école. Il part du principe que tout le monde à l'école a le droit de se sentir en sécurité, physiquement et émotivement. Sur le terrain de jeux, des membres du personnel, des camarades et une équipe de pairs (élèves de la 5e année) sont là pour aider les élèves à résoudre les conflits.

Ensuite, le programme comporte un volet d'orientation scolaire. Il résulte d'une évaluation informelle des besoins dans l'école. Un programme d'orientation pour l'élémentaire a été mis au point et enseigné à l'origine dans toute l'école puis, au cours des années subséquentes, à des classes particulières du cycle primaire, dans le but exprès de prévenir la violence.

Les programmes pour parents sont un autre élément important de cette initiative de prévention de la violence. Les enseignantes et enseignants téléphonent maintenant plus souvent aux parents pour leur donner de bonnes nouvelles. L'enseignant orienteur a élaboré une série de programmes de parentage pour des groupes d'âges spécifiques, et les offre à chaque session. La résolution des conflits a été présentée aux parents comme technique permettant à tout le monde de gagner et les parents ont l'occasion de partager leurs idées et d'améliorer leur estime de soi.

Enfin, on constitue des groupes pour enseigner des compétences sociales chaque trimestre. Ces groupes sont dirigés conjointement par l'enseignant orienteur et une travailleuse ou un travailleur auprès de l'enfance et de la jeunesse du *Aisling Centre for Children and Families*. Les séances ont lieu toutes les semaines de 16 h à 17 h.

une réussite

Le programme *Science Lighthouse* dans le comté de Renfrew

Au nombre des premiers titulaires des prix du premier ministre du Canada pour l'excellence dans l'enseignement des sciences, de la technologie et des mathématiques, Wayne et Carol Campbell ont contribué de façon remarquable à la promotion des sciences et de la technologie dans le comté de Renfrew.

Le Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Renfrew compte 26 écoles. Les programmes de sciences sont difficiles à offrir dans ce vaste comté rural, le plus grand de l'Ontario. En 1987, Carol et Wayne Campbell ont été embauchés comme enseignants pour améliorer l'enseignement des sciences aux cycles primaire et moyen, dans le cadre d'un projet nommé *Science Lighthouse*. Carol et Wayne devaient montrer au personnel enseignant comment rendre l'enseignement des sciences pertinent, pratique et enrichissant.

Les enseignantes et les enseignants participent au programme volontairement. Les Campbell visitent leur classe, où ils donnent une leçon de sciences sur un sujet choisi par l'enseignante ou l'enseignant, habituellement un sujet qu'il ou qu'elle trouve difficile. Les élèves et le personnel enseignant profitent tous de cette approche.

Le programme vise également à accroître la participation des élèves à la foire régionale aux sciences du comté de Renfrew. En 1987, très peu d'élèves des écoles séparées du comté de Renfrew participaient à cette foire régionale. Les Campbell ont alors organisé à l'intérieur des écoles des foires aux sciences. Les gagnants concourraient ensuite à la foire régionale. À la foire régionale de 1993, les élèves de ces écoles ont remporté des prix dans 25 catégories.

Le réseau du programme *Science Lighthouse* s'accroît et évolue. En 1987, cinq bénévoles y ont participé; dernièrement, 75 enseignantes et enseignants de la maternelle à la 11e année y ont pris part avec leurs élèves. La philosophie sous-jacente de ce programme est adaptée et actuellement utilisée à l'école secondaire catholique Bishop Smith de Pembroke. Le Centre de recherche Hila/Bishop Smith donne son appui à des projets de recherche et développement au niveau secondaire et met les élèves en rapport avec des chercheurs scientifiques de la région à Énergie atomique Canada Ltée et à l'Institut forestier national de Petawawa. Des élèves coopérants à l'école peuvent ensuite être placés dans l'un de ces laboratoires de recherche de la région pour y acquérir une expérience professionnelle. Grâce à cet appui, ces élèves pourront compter parmi les scientifiques du Canada.

directement aux élèves et qui peuvent servir de modèles. La participation d'aides communautaires, rémunérées ou bénévoles, permet aussi de faire comprendre les différences culturelles, tout en démontrant que cette diversité peut être utile à la résolution des conflits et aux relations interpersonnelles dans toute l'école.

Si l'on veut que les écoles soient de véritables communautés d'apprenantes et d'apprenants, on ne peut passer sous silence la nécessité de créer un milieu social sûr et constructif. Les enseignantes et les enseignants ne peuvent, seuls, élaborer et offrir les programmes voulus pour créer ce milieu.

Pour être «aptes» à apprendre, les élèves doivent se sentir sûrs et en sécurité à l'école et non pas menacés en classe, sur le terrain de jeux, ou ailleurs, par d'autres qui ne peuvent pas contrôler leur colère ou qui manifestent leurs frustrations par l'agression verbale ou physique. Les programmes de prévention, que ce soit à l'échelle de l'école ou de petits groupes, ou à l'intention des individus, contribuent, eux aussi, à l'acquisition des aptitudes aux relations interpersonnelles et au travail en groupe. Les écoles doivent dépendre des ressources d'une communauté plus grande pour offrir toute une gamme de programmes de ce genre.

Certains aspects des sciences familiales, comme la connaissance du développement de l'enfant du point de vue du gardiennage, gagneraient à être offerts par des partenaires de la communauté dans le cadre de programmes d'enseignement des aptitudes aux relations interpersonnelles.

Nous classons le travail de groupe et l'apprentissage des aptitudes aux relations interpersonnelles comme compétences de base au même plan que les connaissances en informatique, les communications, la capacité de calculer et le raisonnement scientifique. Par conséquent, nous demandons au ministère de l'Éducation et de la Formation d'élaborer des normes qui permettent de mesurer le rendement applicable à ces compétences et les progrès des élèves.

Nous ne prévoyons pas qu'il soit nécessaire à cet égard de mettre au point des tests compliqués et des méthodes d'évaluation systématique du rendement, qui ne seraient qu'artificiels, prendraient du temps et manqueraient d'efficacité. Nous ne voulons pas par contre que l'évaluation

dans ce domaine soit laissée au hasard ou négligée. Nous croyons que le meilleur moyen d'évaluer le rendement des élèves dans le travail de groupe ou l'acquisition des aptitudes aux relations interpersonnelles serait de créer une liste où les résultats des élèves seraient relevés de façon continue, tout comme ils le sont dans d'autres domaines (à la fin de la 3e, de la 6e et de la 9e année). Cette mesure permettrait aux enseignantes et aux enseignants de dire aux parents et aux élèves comment les élèves évoluent dans ces domaines, d'après de fréquentes observations des élèves en classe, dans les corridors ou sur le terrain de jeux.

Aux niveaux de la classe et de l'école, enseignants et administrateurs pourraient utiliser ces données pour décider des améliorations qui s'imposent et des programmes à offrir à l'interne, ou avec l'aide de la communauté.

«Littératie» scientifique

Le savoir de base scientifique consiste à posséder une compréhension de base des principaux faits qui expliquent les phénomènes naturels et des principes scientifiques de l'analyse, lesquels sont essentiels au raisonnement critique et à la conception et l'exécution d'expériences. Il faut développer chez les jeunes enfants la possibilité de comprendre les événements naturels et le monde qui les entoure, soit une façon de penser scientifique et analytique – c'est-à-dire de leur permettre d'examiner le rapport de cause à effet, la diversité et la variation, la probabilité et la prédiction, et d'apprendre une notion nouvelle en la comparant avec une notion connue – bref, les outils nécessaires et fondamentaux du raisonnement et de la compréhension, quel que soit le domaine d'étude ou le travail. Il y a aussi le fait que des programmes de sciences pour tout-petits piquent la curiosité naturelle des enfants; c'est une force intellectuelle importante que les écoles doivent cultiver. Les enfants peuvent ainsi avancer des hypothèses et être gratifiés par la rétro-information.

Depuis 1984, lorsque le Conseil des sciences du Canada a publié son rapport *À l'école des sciences*,[10] l'enseignement des sciences dans les écoles élémentaires de la province a connu un essor considérable. Dans un rapport publié en 1991,[11] le gouvernement concluait que l'enseignement des sciences dans les classes de la 1re à la 6e année s'était amélioré sensiblement au cours des quatre années précédentes. Les programmes-cadres et guides pédagogiques sur les études scientifiques étaient bien reçus et, apparemment, assez bien utilisés.

Certains spécialistes en sciences, cependant, estiment qu'il y a encore trop peu de sciences dans les écoles élémentaires et associent ce phénomène au nombre relativement petit d'étudiantes et d'étudiants universitaires qui choisissent les sciences physiques comme premier domaine d'étude. Cette situation à son tour signifie qu'un nombre relativement petit d'enseignantes et d'enseignants ont des connaissances en sciences physiques, surtout au niveau élémentaire.

Le lien qui pourrait exister entre l'enseignement des sciences en 1re année et en 12e année a fait l'objet d'une recherche sur des enfants qui avaient suivi des cours de sciences en 1re ou en 2e année et sur un groupe qui n'en avait pas suivi. On a interviewé les deux groupes à plusieurs

une réussite

L'école W.E. Gowling d'Ottawa a ouvert ses portes en 1947 pour desservir un nouveau secteur d'habitation pour les anciens combattants. Cette école publique multiculturelle compte maintenant plus de 700 élèves de 47 pays différents, de la prématernelle à la 8e année, dans le programme anglais régulier.

En plus du club du petit déjeuner quotidien gratuit mis sur pied par des parents bénévoles, un travailleur social à temps partiel, un psychologue à temps partiel et un agent de liaison multiculturel à mi-temps travaillent à l'école. Deux autres projets sont florissants à l'école W.E. Gowling : le projet *«Children Learning for Living»* et le projet *«Lighthouse»*.

Financé par Santé et Bien-être social Canada à titre de projet témoin, *«Children Learning for Living»* est une initiative de promotion de la santé mentale du Conseil de l'éducation d'Ottawa. Il a pour but d'aider les enfants à acquérir des connaissances et de la confiance afin de pouvoir régler leurs problèmes quotidiens de façon plus constructive. Un centre de ressources pour l'enfance et la famille situé dans l'école est le lieu où de petits ateliers sont offerts aux enfants et aux parents, et où se donnent des séances de counseling individuelles, et d'autres services. Le Centre possède également une garderie et une halte-accueil, ainsi qu'une ludothèque ouverte à tous.

Le programme *«Lighthouse»*, qui se déroule également à l'école, offre une variété d'activités et de cours à toute la communauté après les heures régulières de classe, en soirée et le samedi matin. On y offre des projets sportifs et d'intérêt général aux enfants et aux adultes pour lesquels les frais d'inscription sont minimes (pour couvrir les salaires et les fournitures). Un comité de bénévoles de la communauté fait fonction de conseillers du programme.

reprises au cours des dix à onze années suivantes, en leur posant des questions sur des notions scientifiques. On les a interrogés au sujet d'objets qu'ils avaient manipulés ou d'événements observés au cours de leurs études du niveau élémentaire. Les chercheurs ont constaté que les différences en faveur du groupe qui avait suivi des cours de sciences en 1re et 2e année étaient plus grandes au niveau de la 12e année qu'elles ne l'avaient été à la fin de la 1re ou de la 2e année. Ils en ont conclu ce qui suit :

> La constatation remarquable de cette étude est qu'un nombre relativement peu élevé d'heures d'instruction scientifique de bonne qualité données en 1re et en 2e année a en quelque sorte préparé beaucoup d'élèves aux cours de sciences suivis plus tard... Les données recueillies indiquent que les enfants du niveau élémentaire ont de grandes capacités d'apprentissage des sciences qui ne sont pas exploitées dans nos écoles... il semble évident qu'un important potentiel d'apprentissage demeure inexploité chez nos enfants d'âge scolaire.[12] [trad.]

On s'est beaucoup intéressé à l'enseignement des sciences au cours des années intermédiaires de l'élémentaire (4e à 6e année) pour deux raisons évidentes :

D'abord, bien que le Canada surpasse presque tous les pays du monde pour le nombre de jeunes adultes inscrits à l'université et qu'il se classe parmi les premiers pays pour le pourcentage d'adultes ayant fait des études postsecondaires, il se place néanmoins très loin parmi les pays développés pour la proportion des diplômés en sciences et en ingénierie. Beaucoup de gens estiment que cet état de fait pourrait avoir de graves conséquences économiques pour le pays et voudraient que l'on développe très tôt chez les jeunes un intérêt et une attitude positive à l'égard des sciences.

Il y a ensuite la question de l'excellence. Les résultats de tests internationaux indiquent que nos élèves de l'école élémentaire réussissent aussi bien que la plupart des autres jeunes, mais pas mieux. Dans l'ensemble, les élèves en Ontario semblent se maintenir à la moyenne internationale, mais leurs résultats sont considérablement moins bons que ceux des élèves de la Colombie-Britannique et de l'Alberta.[13] Les spécialistes en sciences sont convaincus que nos élèves seraient plus forts en sciences et auraient plus d'intérêt pour le domaine si on les exposait aux sciences à l'école élémentaire et si on leur enseignait les sciences d'une façon plus pertinente et plus intéressante.

Bien que les différences de rendement et de participation entre garçons et jeunes filles dans les programmes de mathématiques et de sciences se soient atténuées au point d'avoir, à toutes fins utiles, disparu avant les classes supérieures du cours secondaire,[14] les enseignantes et enseignants ont tendance à dire que la participation à ces disciplines augmenterait considérablement par la suite si les jeunes filles avaient, dès le début et tout au long de leurs études secondaires et postsecondaires, la possibilité d'apprendre les applications pratiques et humaines des sciences physiques. Il semblerait que tous les jeunes élèves, et pas seulement les jeunes filles, auraient besoin de cet enseignement plus pratique des sciences, et que l'absence d'applications pratiques pourrait avoir plus de répercussions sur la participation à long terme des jeunes filles. «L'enseignement désexisé des mathématiques, des sciences et de la technologie est excellent pour tous les élèves... Les programmes qui encouragent les jeunes filles à étudier les mathématiques au cycle primaire prévoient des activités de résolution de problèmes que tous les élèves trouveraient utiles.»[15]

Les spécialistes en sciences affirment qu'il faut présenter l'aspect plus «authentique» des sciences pour faire ressortir le lien qui existe entre les sciences, la technologie et la société et entre le savoir de base scientifique et la vie et le travail des Canadiennes et Canadiens :

> Rien ne motive autant les élèves à obtenir de meilleurs résultats que la certitude que ce qu'ils étudient a beaucoup de pertinence et d'importance pour eux, pour leur vie et pour leurs aspirations personnelles. De nos jours, les sciences et la technologie ont

> énormément de pertinence dans la vie et la carrière de tous les jeunes à l'école. Pourtant, trop souvent la méthode d'enseignement utilisée ne fait pas ressortir cette pertinence. Les sciences sont considérées comme une autre matière au programme plutôt que comme la clé qui ouvre la porte à des emplois gratifiants ou à des occasions exaltantes. La façon dont les mathématiques, les sciences et la technologie sont enseignées doit être examinée pour bien faire ressortir le lien entre ces disciplines et le vrai monde des élèves.[16] [trad.]

Un sondage effectué en 1991 auprès des élèves de 4e, de 5e et de 6e année dans une région de l'Ontario[17] a permis de constater que la majeure partie du personnel enseignant n'avait jamais invité une autre personne à faire un exposé dans le cadre du programme des sciences. Dans l'enseignement des sciences, comme dans tout le programme d'études, il faut apporter un volet communautaire à l'enseignement, pour l'enrichir et le rendre concret pour les élèves.

Les questions que nous avons déjà soulevées concernant la préparation du personnel enseignant de l'école élémentaire à l'enseignement des mathématiques s'appliquent aussi à l'enseignement des sciences. De nombreux enseignants et enseignantes n'ont suivi aucun cours universitaire en sciences et, même s'ils en avaient suivi un, il n'est pas sûr que leur enseignement des sciences en serait beaucoup amélioré : il est douteux que les cours de sciences, tels qu'ils sont donnés à l'université, soient de bons modèles pour l'enseignement des sciences à de jeunes élèves ou à quiconque n'est pas spécialiste dans le domaine.

La préparation à l'enseignement des sciences exige une préparation en sciences et en pédagogie (une question qui est traitée plus en détail au chapitre 12). Il faut au personnel enseignant des modèles qui lui permettent de présenter un programme d'études de façon plus intégrée et plus vivante et de relier les concepts scientifiques à des exemples significatifs de la vie de tous les jours.

À notre avis, il est essentiel que les Canadiennes et les Canadiens possèdent un savoir de base scientifique et nous recommandons instamment de soutenir l'enseignement et l'étude des sciences dans le cadre du programme d'études commun à l'aide d'une meilleure formation scientifique aux futurs enseignants et enseignantes, de laboratoires adéquats et de normes claires et élevées applicables au rendement des élèves.

«Dans tout débat sur le système d'éducation dans les années 1990, trois points s'avèrent toujours importants : l'ère de l'information, l'impact de la technologie et l'apprentissage la vie durant. Une quantité plus grande d'informations a été produite au cours des trente dernières années qu'au cours des cinq millénaires précédents. La quantité d'informations disponible double tous les deux ou trois ans. Cette situation est rendue possible par l'évolution très rapide de la technologie. . . Il faut inclure dans le concept des «littératies» pour les élèves des années 1990 celui de «littératie» en information, c'est-à-dire la capacité de structurer, d'acquérir, d'analyser et de résumer l'information.»

Ontario School Library Association

Connaissance de l'informatique

> [Au coeur même du programme d'études]. . . il y a la question de savoir comment redéfinir le programme d'études de base dans un monde où la technologie fait maintenant partie intégrante de la culture générale, avec tout ce que cela comporte pour la redéfinition et l'acquisition des compétences de base qu'il faut pour parvenir à la vie d'adulte. Des connaissances en informatique, par exemple, font maintenant partie des nouveaux savoirs de base dans le domaine de l'éducation.[18] [trad.]

Lorsque nous qualifions les connaissances en informatique de savoir de base, nous voulons dire la capacité d'utiliser un ordinateur muni d'un lecteur de disque compact (CD-ROM), d'un modem et de câbles et de fils téléphoniques, de même que d'unités de sortie, comme des imprimantes et des traceurs; la capacité de recueillir, d'analyser, d'organiser l'information et de la comprendre; et

la capacité de présenter l'information clairement et efficacement.

Être capable d'utiliser l'outil central de la technologie de l'information, l'ordinateur, n'est plus un luxe réservé à quelques privilégiés, ni même une option pour celles et ceux qui grandissent dans le monde d'aujourd'hui. Les connaissances en informatique sont fondamentales et utilisées non seulement au travail mais aussi à la maison, dans les loisirs et pour d'innombrables autres usages.

Certains utilisent les ordinateurs pour «dessiner» et «peindre», ajoutant ainsi une dimension de graphisme au travail et au jeu. Et comme l'a montré la discussion TVOnline sur l'éducation, organisée pour la Commission, beaucoup de gens passent des heures à l'ordinateur, à échanger des idées, à poser des questions et à rechercher de l'information.

Outre l'influence énorme qu'ils ont sur la société, les ordinateurs et les autres technologies de l'informatique et didacticiels, s'ils sont utilisés à bon escient, peuvent transformer l'apprentissage et l'enseignement. Ils peuvent individualiser l'apprentissage, permettre aux élèves de parvenir à l'excellence à leur propre rythme et leur donner accès à beaucoup plus d'informations qu'une bibliothèque d'école.

Il est donc clair qu'il ne faut pas laisser l'acquisition des connaissances en informatique au hasard, qu'elle doit être accessible à toutes et à tous en dehors de l'école, et qu'elle ne doit pas être limitée à quelques élèves plus âgés susceptibles de s'intéresser au matériel et aux logiciels. Si nous ne nous engageons pas à donner à tous nos élèves des connaissances en informatique, nous créons un obstacle important à leur éducation à l'école et au succès de leur apprentissage la vie durant. Toutes les salles de classe ont besoin d'ordinateurs et tout le personnel enseignant et les élèves ont besoin de connaissances en informatique. À moins que les enseignantes et enseignants ne soient capables de guider leurs élèves dans le monde de la technologie de l'information, le potentiel remarquable de ce nouvel outil d'apprentissage ne sera pas pleinement exploité et les possibilités d'apprentissage seront sensiblement réduites.

Ceci étant dit, le Ministère doit définir clairement les résultats que les élèves doivent atteindre en informatique tout au long de leurs études. Il doit faire clairement la distinction entre apprendre avec l'ordinateur et apprendre *comment utiliser* l'ordinateur. La machine doit aider l'élève à apprendre comment apprendre et à renforcer ses connaissances en biologie, en histoire et en musique instrumentale; mais l'élève doit aussi apprendre à se sentir à l'aise et à devenir un utilisateur compétent de l'ordinateur, savoir employer à bon escient le pouvoir de l'ordinateur au travail et au jeu, bref, acquérir des connaissances qui lui donneront un avantage sur le marché du travail et la volonté de continuer à apprendre, d'aller chercher l'information pour son propre intérêt et d'utiliser l'ordinateur de la meilleure façon possible pour ses intérêts personnels.

La valeur de l'ordinateur, s'il est bien utilisé comme outil pour les jeunes apprenantes et apprenants, est illimitée. C'est la raison pour laquelle nous considérons la technologie comme l'une des quatre grandes forces motrices de la réforme du système qui s'impose actuellement. Dans le chapitre 13, nous décrivons en détail le rôle de soutien de l'ordinateur dans l'apprentissage et l'enseignement et, au chapitre 11, la place de l'ordinateur dans l'évaluation et le développement professionnel du personnel enseignant.

Matières de base

Le programme d'études de base est l'ensemble des matières propres à une discipline donnée, que les élèves doivent connaître pour devenir des membres instruits et productifs de la société. Ordinairement, les matières de base occupent presque tout le programme d'études officiel à l'école élémentaire; à l'école secondaire, les élèves peuvent choisir certains de leurs cours, même si les matières de base occupent toujours une grande partie de leur temps.

Bien que nous soyons d'avis que les compétences de base sous-tendent tout le processus d'apprentissage, surtout au cours des premières années d'école, nous ne prétendons pas que le reste du programme d'études commun doive être négligé ou considéré comme étant moins important. Nous ne voulons pas non plus laisser entendre que les élèves doivent attendre d'avoir maîtrisé les compétences de base pour s'initier aux arts, aux sciences sociales ou aux technologies générales. Au contraire, toutes les matières de base du programme d'études commun ont une place importante dans l'éducation des enfants dès le début, et servent de contexte à l'apprentissage et à l'application des compétences de base. Ces compétences ne sont pas non plus acquises définitivement à la fin de la 3[e] ou de la 6[e] année; il faut y ajouter des notions nouvelles tout au long des années d'études formelles, et bien au-delà. Les élèves doivent certainement continuer à étudier la littérature même après avoir appris à lire et à écrire, et les mathématiques même après avoir acquis la capacité de faire les opérations de base. De la même façon, ils doivent aussi acquérir au fil des ans des connaissances et une compréhension sans cesse plus grandes de l'histoire, de la géographie, des arts et des nombreuses autres matières qui font partie du programme d'études commun.

Les savoirs de base, tels que nous les avons décrits, sont des connaissances générales qui s'appliquent à toutes les matières. Le reste du programme d'études de base, en revanche, constitue la base de connaissances à laquelle les élèves appliquent leurs compétences générales. Nous voulons que les élèves acquièrent des habiletés à communiquer, à résoudre les problèmes, à apprendre en groupe, à établir des rapports avec les autres, à faire des analyses et à se servir d'un ordinateur, le tout dans un contexte riche en connaissances. L'élève ne sera jamais en mesure de prouver le bien-fondé des droits constitutionnels ou d'un projet de réforme des élections municipales, par exemple, ou encore d'analyser une expérience en biologie si elle ou il ne possède pas des connaissances de base dans le domaine en question. La pensée porte toujours sur un objet précis; plus nous avons de connaissances d'un sujet donné, plus nos réflexions sur ce sujet sont développées et approfondies. Pour maîtriser à fond un domaine, il faut avoir à la fois une connaissance approfondie du sujet et la capacité de raisonner et d'apprendre.

Il est également vrai que les élèves non seulement apprennent des ensembles de faits, mais acquièrent certaines capacités de raisonnement essentielles et spécifiques à l'intérieur des différentes disciplines. Par exemple, les cartes, les partitions musicales et les diagrammes sont des méthodes générales qui permettent d'organiser toutes sortes d'informations pour mieux les comprendre et mieux s'en souvenir, même si ces méthodes proviennent de disciplines précises.

Les différentes matières font appel à différentes façons de penser : la façon de développer les arguments et d'organiser les faits diffère selon le sujet. Les personnes instruites sont capables de lire des livres et des articles sur des sujets très divers, et de comprendre ce qu'elles lisent, non seulement parce qu'elles en connaissent au départ le contenu mais aussi parce que la familiarité et l'habitude de domaines variés leur a appris comment lire et à quoi s'attendre dans les diverses disciplines et les différents genres.

Il importe de noter que le programme d'études de base peut être offert selon diverses modalités (par exemple, en séparant ou en intégrant les matières); il peut être offert différemment selon les groupes d'âge et les écoles. Son contenu, toutefois, s'adresse à toutes les écoles et à tout le personnel enseignant; l'évaluation est d'ailleurs fondée sur ce contenu commun afin de parvenir à un certain degré de cohérence au niveau des matières enseignées et apprises.

Il est vrai que beaucoup d'enseignants et de parents craignent que le programme d'études ne soit surchargé et qu'il ne néglige les habiletés de base ou que les matières de base soient laissées pour compte, mais aucune des personnes consultées ne nous a suggéré d'éliminer l'une ou l'autre des

Certaines compétences sont essentielles, notamment la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui sont les savoirs de base traditionnels, de même que des «nouveaux savoirs de base», soit le travail en groupe, l'acquisition du sens des valeurs, le développement de bonnes relations interpersonnelles, et la connaissance des sciences et de l'informatique.

Le programme-cadre doit reconnaître l'importance clé de certaines compétences, et le personnel enseignant, en particulier pendant les premières années de scolarisation, doit s'assurer que tous les élèves acquièrent ces savoirs de base dans le cadre d'un programme d'études intégré.

L'enfant a des bases solides si, à la fin de la 3e année, il est en mesure d'apprendre à partir d'un texte imprimé, s'il peut appliquer ses connaissances fondamentales en arithmétique aux problèmes susceptibles de se présenter dans le cadre de certains projets scolaires (construire, mesurer, dessiner, tracer, etc.), s'il sait poser les questions voulues pour mettre une idée ou un argument à l'épreuve, demander de l'aide, en offrir et travailler seul ou en groupe.

quinze matières du programme d'études commun. L'étude de la langue et de la littérature, des mathématiques, des sciences fait certainement partie du programme de base tout au long des études puisque chacune de ces matières est fondée sur les «littératies» de base.

Peu de gens contestent l'idée que la «littératie» en informatique fait aussi partie intégrante du programme d'études de base et personne ne nous a suggéré non plus que les cours d'histoire, de géographie ou d'art ne devraient pas être offerts à tous les élèves. Chaque matière a de nombreux défenseurs et occupe une place traditionnelle et reconnue dans le programme d'études, quoique de nouveaux ajouts au programme d'études du cours élémentaire, comme les études en affaires et commerce, soient moins susceptibles d'être considérés comme faisant partie du programme d'études commun.

Au cours des audiences publiques et dans les mémoires présentés à la Commission, les intervenants ont insisté sur quelques matières en particulier, craignant qu'elles ne soient actuellement négligées ou qu'elles risquent de l'être plus tard. Nous abordons brièvement ci-après chacune des matières qui a fait l'objet d'interventions très nombreuses. Notre propos, dans ce survol, n'est pas de traiter de chacune des matières du programme d'études de base.

Les arts : danse, théâtre, musique, arts visuels

Les arts font partie intégrante de toute bonne éducation. L'apprentissage des arts peut et doit être un élément agréable et enrichissant de l'éducation. En effet, l'art constitue une façon unique d'absorber l'information, de communiquer et de s'exprimer. Les notions qui s'expriment le mieux par la musique, la danse ou le dessin ne peuvent pas être exprimées en mots. Les élèves à qui l'on ne donne pas accès aux arts ne sont pas en mesure de découvrir les «littératies» que ceux-ci permettent d'acquérir; leur expérience d'apprentissage en est appauvrie. Tous les jeunes devraient avoir à l'école au moins une initiation aux arts. Pour certains élèves, l'art et l'éducation artistique deviendront une source importante d'épanouissement et seront chez eux le mode d'apprentissage et de communication le plus développé; quant aux autres, les arts leur ouvriront au moins une fenêtre importante sur le monde.

Contrairement à celles et ceux qui estiment que les sujets non essentiels pourraient surcharger le programme au détriment des matières essentielles, beaucoup d'intervenants du secteur artistique soutiennent que les compressions budgétaires nuisent déjà à la prestation de programmes d'études artistiques, à une époque où les ressources se font de plus en plus rares et où la compétitivité économique provoque de plus en plus d'angoisse. Il n'y a pas d'argent pour remplacer les instruments de musique ou en acheter de nouveaux, pas d'argent pour parrainer les artistes dans les écoles, pas de fonds pour les visites dans les musées, et ainsi de suite.

Cette situation nous paraît préoccupante pour deux raisons. En premier lieu, les arts font partie du programme d'études de base et sont aussi importants que toute autre matière dans un programme d'éducation complet. Les arts ne sont pas un luxe superflu. Ils ne doivent pas être relégués en marge du programme. Non seulement l'élève a-t-il le droit d'être initié aux arts en tant qu'élément de culture, mais encore a-t-il aussi besoin de savoir concrétiser ses idées abstraites. Comme les sciences, les arts constituent une façon pratique d'appliquer les aptitudes de raisonnement mathématique et logique, d'explorer des idées et de goûter la

satisfaction d'avoir réalisé quelque chose avec ce que l'on a appris.

En second lieu, les arts sont le principal mode d'apprentissage pour de nombreux élèves, leur forme d'«intelligence» la plus évoluée et la meilleure façon pour eux d'asseoir leurs compétences fondamentales. Il a été démontré, par exemple, que le théâtre donne le goût d'écrire à certains élèves doués pour l'écriture mais rebutés par la rédaction. La musique, pour prendre un autre exemple, permettrait selon certains chercheurs de comprendre et de décrire les relations spatiales, grâce à sa structure mathématique. Supprimer ou réduire les programmes d'enseignement des arts est une économie mal comprise, qui rend un mauvais service à tous les élèves et lèse tout particulièrement un grand nombre d'apprenants.

Tout système d'éducation qui n'éveille pas le sens artistique des élèves n'est pas digne de soutien public.

Formation au choix d'une carrière

La Commission a entendu dire à plusieurs reprises que les écoles négligent souvent la partie de leur mandat qui va au-delà des sujets scolaires traditionnels, et que beaucoup de gens considèrent comme importante. Il s'agit de la sensibilisation des élèves au monde du travail de même qu'aux qualités personnelles et à l'éducation qu'il faut posséder pour accéder à différentes professions et carrières. On nous a souvent dit que les élèves, dès leurs premières années d'école, s'intéressent à ce que font les adultes et qu'il faudrait cultiver cet intérêt d'une façon organisée, de sorte que les élèves qui doivent faire des choix de cours au niveau secondaire puissent le faire en étant solidement informés des possibilités qui existent et de la préparation dont ils ont besoin pour accéder à différentes carrières, et en connaissant bien leurs capacités, leurs qualités et leurs intérêts personnels.

Les élèves et les parents que nous avons entendus ont manifesté le désir d'intégrer au programme d'études, bien avant le cours secondaire, la formation au choix d'une carrière ou d'un travail. Il ne s'agissait pas de donner une formation professionnelle spécifique, mais bien d'aider les élèves à se rendre compte du lien qui existe entre l'éducation formelle et le monde du travail, et à choisir leurs cours en tenant compte de leurs intérêts, de leurs points forts et des possibilités offertes. Nous trouvons que cette notion est très sensée et mérite qu'on s'y arrête.

«Le «village global» est devenu réalité et les arts sont un moyen de communiquer au-delà des obstacles linguistiques et culturels.»

Le Conseil ontarien de l'éducation artistique

«. . . Nous reconnaissons le principe essentiel célébré et inculqué par les beaux-arts – selon lequel notre meilleur travail est fondé sur sa valeur inhérente, sur un «je ne sais quoi» qui dépasse la simple utilité. . . Les arts sont le principal domaine dans lequel tous les élèves peuvent cultiver les facultés d'invention et d'imagination.»

Faculté des beaux-arts, Université York

Bien que la formation au choix d'une carrière puisse être considérée comme une partie distincte du programme d'études de base dès la 7e année, il est clair que cette formation doit prolonger une découverte plus précoce encore et soutenue de ce que la communauté peut offrir; qu'elle doit être axée sur des expériences qui révèlent aux jeunes élèves leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs responsabilités au sein de la communauté. Pour cette raison, nous considérons que l'éducation en partenariats communautaires devrait être une partie essentielle du programme d'études de base dès les premières années du cours élémentaire, et devrait notamment comporter un élément important de sensibilisation au choix d'une carrière. Chaque visite au jardin zoologique est une occasion d'apprendre à connaître les gens qui y travaillent : qui nourrit les animaux et quelle formation les gardiens doivent-ils avoir pour faire leur travail? Qui décide quelles plantes mettre à différents endroits et quelles sont les connaissances nécessaires pour savoir où les planter?

Une formation au choix d'une carrière en partenariat avec la communauté peut aussi prendre la forme de

promenades dans le quartier avec des guides locaux, ou encore de visites de certains lieux de travail locaux (bibliothèque, caserne de pompiers); de projets de sciences réalisés en collaboration avec des employés municipaux – personnel des parcs, personnel technique, et ainsi de suite – et de visites à d'importants sites naturels de la région. Les très jeunes enfants savent bien que leurs rapports avec les autres constituent la plus grande ressource à leur disposition. Les écoles doivent renforcer cette connaissance de façon systématique pour que les enfants comprennent très tôt la valeur de la diversité humaine, pour qu'ils comprennent que toutes les personnes qu'ils rencontrent peuvent leur apprendre quelque chose, et pour qu'ils se fassent une idée du rôle que l'éducation et la formation jouent dans la vie des adultes de leur communauté.

Il ne suffit toutefois pas de connaître les activités des autres et la façon dont ils s'y sont préparés; il faut encore découvrir ses propres points forts et ses intérêts, et prendre conscience de l'apprentissage ou du perfectionnement nécessaires pour devenir plus compétent dans certains domaines. Cette capacité d'auto-évaluation et de réflexion est explicitement intégrée à tout bon programme de sensibilisation au choix d'une carrière.

Comme tous les programmes d'études, le programme de formation au choix d'une carrière suit le développement de l'élève : il lui permet tout d'abord d'apprendre, par osmose, qui elle ou il est et ce qu'est la collectivité, par exemple par le service communautaire; puis, à l'adolescence, il prépare l'élève explicitement au choix d'une carrière et l'aide à jeter en connaissance de cause les bases de sa carrière.

La communauté où se trouve l'école est tout aussi essentielle à ce volet de l'éducation qu'à l'enseignement des aptitudes aux relations interpersonnelles et de la préparation à la vie. Le personnel enseignant et les autres membres du personnel scolaire ne peuvent à eux seuls répondre à tous les besoins des élèves en leur procurant des expériences aussi variées. Comme le chapitre 6 l'indique, l'enseignante ou l'enseignant est un généraliste, c'est-à-dire qu'elle ou il doit savoir diagnostiquer les cas qui exigent une aide spéciale et se procurer les ressources nécessaires.

En effet, les enseignantes et enseignants ne peuvent pas être experts dans tous les domaines, de l'aérospatiale à la zoologie. Ils doivent s'adresser à des personnalités locales, des entreprises et des organismes pour aider leurs élèves à trouver des modèles et à acquérir des expériences pratiques, dans une vaste gamme de domaines. Ce système est identique à celui qui existe dans d'autres domaines, où l'école a recours à des ressources extérieures : professionnels de la santé physique et mentale appelés pour soutenir les élèves en cas de besoin; programmes de loisirs ou fréquentation de bibliothèques qui complètent les services que l'école est en mesure d'offrir; et tout un éventail d'autres ressources professionnelles et bénévoles.

Pour assurer l'intégration des services et des ressources auxquelles l'école a recours, il faudra changer le mode de financement de ces services, et déterminer qui devra coordonner la collaboration entre l'école et la communauté. Il faudra aussi trouver des façons d'augmenter chez le personnel enseignant et les élèves l'utilisation de la technologie de l'information – allant des ordinateurs perfectionnés aux simples téléphones qui doivent être mis à la disposition de tous les enseignants et enseignantes et de tous les élèves, dans toutes les classes.

L'éducation en partenariats communautaires comporte aussi une sensibilisation des élèves dès un très jeune âge, à la valeur du service communautaire et à la nécessité d'en assumer la responsabilité. Cette sensibilisation peut être accomplie au moyen de visites à des foyers pour personnes âgées ou à des cliniques de don du sang par exemple. Cette prolongation simple mais fondamentale du programme d'études pour y inclure la communauté (c'est-à-dire les gens, la ville et le milieu naturel) dans laquelle vit l'école est la base d'un programme d'études suivi sur la formation au choix d'une carrière. Cet aspect du programme est

important et utile, même si les élèves ne font pas le lien avant l'adolescence entre la découverte de la communauté et le choix d'une carrière.

Or, les enseignantes et enseignants n'ont pas été formés à ce genre d'enseignement systématique et pratique dans le passé. Ils devront donc disposer de nombreuses suggestions de visites dans la communauté et les lieux de travail, ainsi que d'activités préparatoires et de suivi, afin de pouvoir offrir des programmes de sensibilisation au choix d'une carrière qui seront adaptés à l'âge de leurs élèves et feront appel aux ressources de la communauté. Nous espérons que le ministère de l'Éducation et de la Formation prendra les mesures nécessaires pour préparer et distribuer le matériel nécessaire à cette fin. Pour coordonner un tel programme, les enseignantes et enseignants ont également besoin de soutien local. Nous formulons une recommandation à cet égard dans la partie du chapitre 10 qui traite de la formation au choix d'une carrière.

> Toutefois, l'établissement de liens entre l'école et la communauté ne s'inscrit pas seulement dans la préparation au monde du travail. L'essence de l'éducation «environnementale», de l'éducation «globale», de l'étude de l'«histoire», des «sciences» ou de l'«anglais», consiste au fond à acquérir les moyens de comprendre dans toutes ses dimensions la communauté dans laquelle nous vivons. Il semble souvent que l'école, qui essaie pourtant de préparer les élèves à l'ensemble des expériences très variées de la vie, réussit seulement à les extraire de leur milieu et à leur transmettre des notions détachées, sans pertinence (pour eux) et isolées. Si l'élève doit considérer que l'école vaut la peine d'être fréquentée, il faut qu'elle ou il y apprenne à faire le rapport entre toutes ces notions, que ce qu'on lui enseigne ait un sens pour elle ou pour lui. Pour en valoir la peine, l'école doit être un lieu où l'on apprend à affronter les réalités complexes d'un monde aux multiples aspects.[19] [trad.]

Certaines écoles et certaines classes de langue française doivent surmonter un obstacle supplémentaire, qui est le manque de ressources communautaires locales de langue française; il faut donc planifier et organiser à long terme l'éducation communautaire lorsque les ressources en langue française ne sont pas aussi visibles ni aussi accessibles dans le milieu immédiat. Dans un tel cas, une planification centralisée, dans le cadre d'une politique linguistique générale des écoles de langue française, permettra de cerner plus efficacement les ressources communautaires et de créer

opinion

Dénuée de liens avec le monde du travail, l'éducation devient abstraite et risque de manquer de pertinence. Lorsqu'ils sont incapables de faire le lien entre ce qu'on leur enseigne et le monde qui les entoure, beaucoup d'élèves se désintéressent de l'école à un bas âge et décrochent dès qu'ils en ont la chance. Plus l'élève est défavorisé, plus cette décision lui semblera sensée. Pour aplanir les difficultés inhérentes à la transition de l'école au monde du travail, il faut réduire autant que faire se peut toutes les difficultés en présentant le monde du travail aux élèves très tôt au cours de leurs études.[20] [trad.]

W. E. Northdurft, 1989

« **Nos jeunes ont besoin d'une éducation libérale qui les prépare à leur vie personnelle, à une formation future et à une profession. L'histoire est l'une des meilleures façons d'acquérir cette éducation libérale qui forme l'esprit et touche à une gamme extraordinaire d'expériences humaines. Nos enfants méritent la chance de profiter de cette expérience et de recevoir une bonne dose d'histoire à l'école. . .** »

Société historique du Canada

paroles

des réseaux pour faire en sorte que les francophones aient accès aux ressources depuis leur milieu, quelles que soient la région géographique où ils habitent ou leur concentration démographique dans cette région.

L'histoire

Comme bien des gens nous l'ont rappelé, l'histoire est plus qu'une collection de dates et de faits : comme la littérature, l'histoire offre de nombreuses occasions d'émerveillement, de questionnement, de débat, d'explication et de réflexion sur des situations difficiles en vue de parvenir à des conclusions logiques.

Les professeurs doivent donner aux élèves l'occasion de faire le lien entre le passé et le présent. Les élèves qui seront les électeurs et les électrices de demain doivent comprendre ce lien, puisque dans bien des cas, les conflits que nous vivons actuellement datent d'avant la création du Canada moderne.

L'histoire du Canada, étant l'histoire de toutes les Canadiennes et de tous les Canadiens, ne peut être fidèle si elle n'est pas véritablement inclusive de toutes et tous; elle doit donc tenir compte de l'histoire du pays avant l'arrivée des Européens. Il faut l'enseigner de façon à ce que les élèves connaissent et apprécient la diversité qui existe chez nous depuis les débuts, qu'ils comprennent mieux les tensions qui accompagnent inévitablement l'hétérogénéité, et qu'ils considèrent ces tensions dans le contexte de notre humanité commune et de nos valeurs communautaires fondamentales.

En plus d'être un répertoire d'informations, l'histoire (celle du Canada et celle du monde) est aussi un recueil de valeurs qui offre l'occasion de bien réfléchir aux problèmes d'éthique. Les élèves aiment discuter de notions de justice, d'altruisme et d'éthique; ces discussions constituent un élément essentiel d'une éducation adéquate et doivent par ailleurs s'intégrer à l'étude de la littérature, des sciences, des arts. Mais c'est en histoire qu'elles viennent le plus à propos et qu'elles sont extrêmement importantes, parce que l'histoire révèle le vrai visage de l'humanité et nous permet de réfléchir sur nous-mêmes comme peuple et sur ce que nous voulons devenir. Le gouvernement par la majorité, les droits des minorités et des mineurs, l'équilibre entre les libertés et les responsabilités, les devoirs communautaires, l'opposition entre les droits individuels et les droits collectifs, voilà les questions que les personnes instruites doivent avoir pris l'habitude d'étudier et de débattre. Ces questions ont toutes une dimension morale et traitent de valeurs qu'il ne faut pas ignorer, mais plutôt approfondir pour développer chez l'élève la pensée critique qui l'aidera à évoluer vers la maturité et à prendre le goût des connaissances et des responsabilités.

Langues officielles et langues étrangères

Langues officielles

L'anglais, langue seconde :

L'anglais, quant à lui, sera obligatoirement appris comme matière à partir de la 5[e] année, tel que stipulé dans la *Loi sur l'éducation*. (On se rappellera que, pour les anglophones, le français doit commencer au plus tard en 4[e] année.) Dans un cas comme dans l'autre, les initiatives d'apprentissage de la langue seconde débutant plus tôt, même en maternelle, sont permises.

La force d'attraction de l'anglais et sa position de dominance comme langue internationale sont telles qu'un apprentissage formel obligatoire en 5[e] année, vers l'âge de 10 ans, permet de consolider les gains en français, la langue la moins forte et la moins visible dans la société environnante. On considère que quelque 80 p. 100 du temps scolaire doit alors se vivre en français. Les élèves peuvent ainsi espérer atteindre un seuil minimal de compétence linguistique en français, seuil critique pour un bon développement sur le plan cognitif, avant l'apprentissage de la langue seconde.

Le fait que l'enseignant ou l'enseignante à l'élémentaire enseigne toutes les matières, y compris l'anglais, peut poser des problèmes pour l'apprentissage de la langue seconde, surtout si la compétence dans la langue est limitée, ou si l'on démontre une attitude négative envers la langue. L'enseignement de l'anglais par une personne autre que le ou la titulaire peut aider l'élève à établir une cloison étanche entre les deux langues utilisées à l'école et dans la société, contribuant à l'atteinte du «bilinguisme additif» dans le milieu franco-ontarien, c'est-à-dire un bilinguisme solidement enraciné. Un document d'information pour le grand public clarifiant le rôle et la place de l'anglais dans les écoles franco-ontariennes contribuerait à une meilleure compréhension de la situation de la part des parents et des autres intervenantes et intervenants sociaux. Notons que c'est une enseignante ou un enseignant spécialisé, autre que le ou la titulaire, qui enseigne le français langue seconde dans les classes anglophones du primaire.

On trouvera en encadré les définitions des concepts de «bilinguisme additif et soustractif» tels que ceux-ci sont utilisés par les pédagogues et chercheurs franco-ontariens.

> Le bilinguisme additif est stable et favorise une intégration sociale des membres d'une communauté sans que leur langue et leur culture soient dévalorisées. Le bilinguisme soustractif est de nature transitoire; c'est une étape dans les processus d'assimilation et d'acculturation. Seul un bilinguisme additif peut assurer à long terme la survivance d'une communauté linguistique à faible vitalité. Une définition élargie du bilinguisme additif comprend les aspects linguistiques, cognitifs, affectifs et comportementaux du développement langagier; un degré élevé de compétence en langue maternelle et en langue seconde tant sur le plan de la communication interpersonnelle que sur le plan cognitivo-académique; le maintien d'une forte identité ethnolinguistique et le développement de croyances positives concernant sa langue, sa culture et sa communauté tout en ayant des attitudes positives envers les autres langues, cultures et communautés; une utilisation généralisée et continue de sa langue maternelle sans diglossie, c'est-à-dire sans que celle-ci soit vouée à un nombre trop restreint de fonctions sociales.[21]

Tout comme les programmes de français, les programmes d'anglais doivent s'adresser à la nouvelle clientèle scolaire. Ils comprendront donc, selon les besoins locaux, des programmes pour débutants s'adressant aux élèves allophones et aux élèves francophones n'ayant aucune compétence en anglais; des programmes pour élèves ayant une compétence intermédiaire; et, finalement, des programmes pour élèves ayant une compétence d'élève bilingue. *Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année,* nous semble bien tenir compte de ces divers besoins.

L'autre langue officielle dans les écoles anglophones :
Le français enseigné dans les écoles anglophones fait partie du programme d'études commun et est plus souvent enseigné comme toute autre matière et par un professeur spécialisé en français. Cependant, un certain nombre d'écoles de langue anglaise offrent le FSL (français langue seconde) dans le cadre d'un programme d'immersion où les élèves apprennent d'autres matières comme la géographie ou les sciences, en français. Le Canada est un chef de file mondial en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'immersion linguistique pour jeunes élèves.

Actuellement, le seul autre enseignement des langues offert au palier élémentaire concerne le système américain de langage par signes (ASL) et la langue des signes québécoise (LSQ), permises comme langues d'enseignement aux élèves ayant une déficience auditive, et les langues autochtones, qui peuvent être enseignées à titre de matières de classe.

Langues étrangères dans les écoles de l'Ontario
De nombreux parents et de nombreuses communautés veulent que leurs enfants aient la possibilité d'apprendre d'autres langues à l'école élémentaire et secondaire, en plus d'apprendre à parler couramment les deux langues

L'Ontario est enrichi par la grande variété de langues qui y sont parlées, variété qui résulte du nombre élevé d'immigrants dans la province.

officielles. Différents groupes ont invoqué différentes raisons, mais tous avaient le même but : donner à leurs enfants une meilleure chance de devenir et de demeurer bilingues ou multilingues dans un pays bilingue et multiculturel.

Certains s'intéressent surtout aux avantages culturels de la connaissance d'une autre langue et soutiennent que l'apprentissage d'une autre langue et d'une autre culture aide l'élève à apprécier ses semblables, au Canada et ailleurs. La connaissance d'une autre langue donne accès aux richesses littéraires d'autres cultures (que les personnes qui ne connaissent pas la langue peuvent seulement lire dans un texte traduit) et leur ouvre d'autres fenêtres sur le monde.

D'autres considèrent que l'acquisition d'une langue étrangère intensifie le plaisir du voyage et épanouit la personne. Modifiant légèrement un vieil adage, «à Rome il faut parler comme les Romains», ils estiment que leurs enfants seraient mieux en mesure d'évoluer dans d'autres sociétés s'ils avaient une connaissance de la langue qui y est parlée.

Enfin, d'autres groupes ont insisté sur l'importance de la connaissance des langues à une époque de grands échanges internationaux. En juin 1994, la société Northern Telecom a versé une importante subvention à l'Université de Toronto en vue de l'établissement d'un programme ibéro-américain. (ibéro-américain s'entend des pays d'Amérique où l'espagnol et le portugais sont parlés), conçu pour établir des liens commerciaux et culturels plus étroits entre le Canada et les pays ibéro-américains.

Les milieux des affaires sont nettement conscients de la nécessité de développer les connaissances linguistiques des jeunes au Canada. Le Canada étant une nation commerciale, le fait d'être capable de parler la langue de nos partenaires commerciaux est un atout. Northern Telecom veut étendre ses affaires en Amérique latine et a besoin d'un plus grand nombre de personnes qui sont non seulement capables de parler les différentes langues de ces pays, mais qui ont aussi certaines connaissances sur les caractéristiques culturelles et les pratiques commerciales de la région.

D'autres groupes encore recherchent des façons de transmettre leur langue d'origine à leurs enfants. En octobre 1993, le *Heritage Languages Advisory Work Group* a présenté au ministère de l'Éducation et de la Formation un rapport dans lequel il insistait sur l'enrichissement du programme de langues étrangères ou «internationales» (élémentaire)*, lequel offre des cours en d'autres langues que le français ou l'anglais, surtout après les classes et en fin de semaine, ces cours étant généralement donnés par des personnes non certifiées. Notons que, même si la plupart des élèves inscrits à ce programme ont en commun le patrimoine culturel correspondant à la langue enseignée, les classes sont ouvertes à tous les élèves, quelle que soit leur culture d'origine.

L'Ontario est enrichi par la grande variété de langues qui y sont parlées, variété qui résulte du nombre élevé d'immigrants dans la province. Les exportateurs nous assurent que la capacité de parler la langue des autres nations commerciales peut déterminer la réussite ou l'échec d'une transaction. À une époque de concurrence mondiale croissante, voilà une raison d'encourager les élèves à ajouter la langue qu'ils apprennent à celle ou celles qu'ils possèdent déjà, plutôt que de substituer de nouvelles langues à celles de leur patrimoine qu'ils délaisseraient.

Le *Work Group* a déclaré dans son rapport que l'enseignement et l'étude des langues étrangères constituent un investissement économique positif dans nos élèves. En outre, il semble bien que le fait de posséder une langue permet d'en apprendre mieux une seconde. Ainsi, les élèves allophones seront mieux à même d'apprendre la langue de leur scolarisation (français ou anglais) s'ils conservent et cultivent leur langue maternelle. (Voir aussi les observations

* Le ministre a accepté la recommandation du *Heritage Languages Advisory Work Group* qui consistait à modifier le nom du programme de langues ancestrales à celui de programme de langues «internationales» (élémentaire).

« Que la Commission encourage les gouvernements et les universités à soutenir le bilinguisme au Canada et à appuyer l'apprentissage du français ainsi que d'une ou deux autres langues pour mieux préparer les élèves aux réalités d'un monde global en évolution. »

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO)

paroles

sur les programmes bilingues et les programmes d'immersion énoncées au chapitre 10.)

La Commission croit fermement que l'apprentissage des langues étrangères s'ajoutant à celui du français et de l'anglais, est très utile et doit être encouragé. Actuellement, les cours de langues étrangères sont presque inexistants à l'école élémentaire et relativement rares au niveau secondaire. Le programme des langues étrangères (élémentaire) est souvent considéré comme un luxe ou un supplément plutôt que comme un élément du programme scolaire officiel, même dans les écoles qui prolongent la journée de façon à ce que ces langues puissent être enseignées pendant les heures de classe plutôt qu'après la journée d'école ou en fin de semaine.

Nous constatons que la proportion d'élèves au niveau secondaire qui étudient des langues étrangères, en plus du français et de l'anglais, a diminué depuis quelques années. Par exemple, sur plus de 111 000 élèves qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires en 1992-1993, 49 p. 100 (soit 55 000) possédaient au moins un CPO (cours pré-universitaire de l'Ontario) en anglais, et 18 p. 100 (soit 20 000), en français. Les chiffres pour les autres langues, toutefois, même les plus recherchées (comme l'espagnol et l'allemand) tombent à moins de 1 p. 100, soit de 400 à 500 élèves apprenant chaque langue.

Nous désirons vivement que nos enfants aient la possibilité d'apprendre une autre langue pendant qu'ils sont encore très jeunes et donc particulièrement aptes à bien acquérir les langues.

Recommandation 6

** Nous recommandons que l'acquisition d'une troisième langue fasse partie intégrante du programme d'études commun dès un très jeune âge et jusqu'à la 9e année inclusivement, étant entendu que le choix de la langue ou des langues enseignées ou acquises sera déterminé à l'échelle locale. Nous recommandons en outre que l'acquisition d'une troisième langue en dehors de l'école soit reconnue comme l'équivalent d'un cours, cette équivalence étant sanctionnée par un examen semblable à l'examen d'exemption que nous proposons dans le système de crédits scolaires au cours secondaire.*

L'apprentissage d'une troisième langue, tout comme celui de l'anglais, peut poser des défis particuliers pour l'école franco-ontarienne, laquelle a consolidé et enrichi le français parlé et écrit de ses jeunes. L'intérêt des Franco-Ontariens et des nouveaux-venus pour l'apprentissage d'une troisième langue est cependant tout aussi vif que dans les autres communautés ontariennes.

Puisque l'enseignement des langues non officielles sera dispensé dans un contexte variable selon la localité, nous ne proposons pas que toutes les écoles soient tenues d'enseigner des langues étrangères, ni que *Le programme d'études commun* soit modifié pour y inclure l'une ou l'autre des langues étrangères. Nous souhaitons néanmoins encourager les écoles à offrir à leurs élèves, dans la mesure du possible, cette merveilleuse occasion d'apprentissage. À notre avis, offrir un programme de langues étrangères à tous les élèves de l'école élémentaire (ou à tous les élèves qui commencent une année donnée) constituerait une excellente utilisation de l'option locale que nous recommandons de ménager dans les programmes des écoles (voir la recommandation 14).

Éducation physique et santé

Pendant les consultations effectuées par la Commission, les organisations professionnelles, les parents et les élèves ont tous insisté sur l'importance de l'éducation physique. Le plus souvent, les intervenantes et intervenants ont recommandé que tous les élèves participent à 30 minutes au moins d'exercice physique continu chaque jour. Cette recommandation mérite d'être prise en compte, puisqu'elle est fondée sur des principes bien établis en matière de conditionnement physique. Il s'agit là d'un autre domaine où l'enseignement pourrait être partagé avec un personnel non scolaire, par exemple des professionnelles et des

« Les systèmes scolaires n'ont pas l'obligation de répondre à tous les besoins des élèves. Toutefois, lorsque ces besoins risquent de compromettre l'apprentissage s'ils ne sont pas satisfaits, l'école doit prendre ses responsabilités. Ainsi en est-il des questions de santé. Tous les efforts déployés pour améliorer le rendement scolaire le sont en pure perte s'ils ne tiennent pas compte de la santé, tout comme on prendrait inutilement des mesures d'amélioration de la santé qui ne tiendraient pas compte de l'éducation.»

Coalition of Ontario Agencies for School Health Education

professionnels des loisirs et des représentants d'organismes de santé. Nous recommandons que des activités physiques soient organisées tous les jours, ou au moins trois fois par semaine. Ces activités pourraient être animées et par un personnel formé et par des bénévoles, mais ne faisant pas partie du personnel enseignant.

L'éducation physique, habituellement à base de jeux et d'activités sportives, fait depuis longtemps partie de l'instruction publique. En effet, on croit généralement que l'exercice et l'effort physiques améliorent l'acuité mentale et la capacité de concentration. Par ailleurs, la société est de plus en plus consciente du rôle important que joue l'exercice physique dans l'état de santé. En incorporant des exercices réguliers au programme d'éducation physique on encouragera donc les jeunes à se maintenir en bonne santé tout au long de leur vie par la pratique de l'exercice physique.

La Commission a entendu beaucoup d'interventions en faveur de l'intensification du programme d'exercice physique quotidien au cours élémentaire et au cours secondaire. Certaines interventions préconisaient tout particulièrement que les adolescentes soient sensibilisées aux bienfaits de l'exercice physique, source de force et d'estime de soi et méthode de perte de poids beaucoup plus saine que les régimes amaigrissants sévères. Les personnes qui sont intervenues sur ce sujet estiment que tous les élèves doivent être tenus de faire de l'exercice physique tous les jours pendant leur séjour à l'école.

Bien que le sport compétitif occupe déjà une place importante dans la vie scolaire, c'est d'exercice physique et de conditionnement physique qu'ont vraiment besoin les jeunes (comme les adultes d'ailleurs). Nous croyons qu'il est abondamment démontré que l'exercice physique est un facteur déterminant de l'état de santé.

Recommandation 7

** Nous recommandons que toutes les écoles élémentaires incorporent à leurs programmes quotidiens une période d'exercice physique régulier d'au moins 30 minutes. Cette période d'exercice quotidienne est un élément essentiel d'un environnement scolaire sain. Les écoles qui ne sont pas en mesure de dégager des périodes quotidiennes pour l'exercice physique devraient au moins prévoir trois périodes d'exercice par semaine.*

Toutes les écoles doivent encourager les élèves, les parents, les autres membres de la communauté, et aussi les professionnelles et professionnels de la santé et du conditionnement physique à participer aux programmes d'exercice à l'école. Ce faisant, ils contribueront à la création d'écoles saines. Les élèves qui choisissent de participer à des programmes de sport classiques ou à des classes d'éducation physique pourraient être exemptés des séances d'exercice.

Nous croyons fermement qu'une telle pratique profiterait à tous les élèves, et nous sommes particulièrement convaincus que les adolescentes bénéficieraient d'un programme dans lequel les sports compétitifs, traditionnellement dominés par les garçons, seraient moins exclusivement privilégiés.

Nous croyons également que le programme d'éducation de la santé – l'éducation antidrogue, l'éducation sexuelle et certaines parties du programme de sciences familiales – devrait être offert par des partenaires dans la communauté. De plus en plus, les écoles s'efforcent de gérer certaines crises dans le domaine de la santé (consommation de drogues, violence, VIH). Certaines préoccupations sans caractère réellement scolaire empiètent donc parfois sur le temps consacré aux matières du programme d'études de base et monopolisent le temps du personnel enseignant. Or, même si ces questions ne font pas partie du programme scolaire

proprement dit, elles s'inscrivent néanmoins parmi les domaines dans lesquels les élèves doivent être guidés. Simplement, il n'est pas nécessaire que cet enseignement soit dispensé uniquement par le personnel enseignant.

Le modèle des «écoles en santé» incorpore les programmes de préparation à la vie et de formation au choix d'une carrière, dans le cadre de partenariats d'éducation avec la communauté. Élaboré en Europe et en Amérique du Nord, ce programme existe à présent au Canada, où il a donné naissance au programme «*Learning for Living*» de Colombie-Britannique. Dans cette province, le programme est offert à partir des premières années d'école jusqu'à la fin des études secondaires. Outre l'enseignement des matières du programme d'études et certains services aux élèves, ce programme met l'accent sur la création d'un environnement sain à l'école, c'est-à-dire d'un climat social harmonieux de même qu'un environnement physique sain.

Nous croyons qu'un programme de promotion de la santé offert de façon continue à l'école élémentaire et à l'école secondaire constitue une amélioration du programme d'études. Nous sommes confortés dans cette opinion par le fait que tous les programmes de santé publique sont axés sur la création d'un environnement sain, dont la définition est aujourd'hui étendue à l'ensemble de la collectivité.

L'éducation physique et la santé peuvent être considérées comme faisant partie du programme d'études de base et aussi comme constituant des éléments de l'«école en santé», c'est-à-dire une école dans laquelle le personnel démontre et les élèves comprennent le lien entre l'exercice physique et la santé. Outre l'exercice et l'éducation physique, la notion d'«écoles en santé» reprend l'idée d'un environnement sûr et sain et de la participation de la communauté. Dans un tel environnement, les élèves et les enseignantes et enseignants assument la responsabilité des décisions qui ont trait à leur santé.

L'initiative des «écoles en santé» constitue un excellent exemple du caractère communautaire que l'enseignement peut revêtir plutôt que de dépendre exclusivement du personnel enseignant pour planifier ou mettre en oeuvre le programme d'études. C'est le genre d'initiative qui peut permettre de mobiliser l'énergie des élèves et qui peut être étendu pour inclure des activités comme la participation aux «marches» pour des causes charitables, et d'autres sortes de services communautaires, des programmes intergénérationnels et diverses initiatives ayant pour but de donner aux élèves la possibilité d'acquérir l'expérience de la prise de décisions. Ce type d'initiative exige que les élèves acceptent de véritables responsabilités au sein de la communauté. Une partie de cet ambitieux programme relève du programme d'études de base et l'autre partie peut se dérouler hors des heures de classe.

Nous croyons qu'un programme complet de santé à l'école, comme celui que recommande l'Association canadienne pour l'éducation à la santé, est une orientation saine et valable pour les écoles de l'Ontario. La réussite du programme *Learning for Living Primary-Graduation* en Colombie-Britannique démontre le bien-fondé de cette approche. Nous proposons donc que le ministère de l'Éducation et de la Formation étudie l'expérience de la Colombie-Britannique, de concert avec les groupes et les partenaires professionnels appropriés, et qu'il encourage et appuie l'inclusion du concept des «écoles en santé» dans le programme d'études de base. Cette nouvelle orientation du programme vers la santé devrait incorporer différents mécanismes pour favoriser la collaboration entre le système d'éducation et les organismes publics ou privés du secteur de la santé physique et mentale dans la planification et le financement.

Études technologiques de portée générale

Comme l'étude des arts, les études technologiques de portée générale, qui amènent les élèves à appliquer les mathématiques et les sciences aux matériaux et aux processus et à concevoir et élaborer des objets et des techniques de résolution de problèmes, sont extrêmement

Bien que nous soyons d'avis que les compétences de base sous-tendent tout le processus d'apprentissage, toutes les matières de base du programme d'études commun – les arts et la littérature, les mathématiques et les sciences, les sciences sociales, les langues, l'éducation physique et l'éducation à la santé, les technologies générales et la formation au choix d'une carrière – ont une place importante dans l'éducation des enfants, et servent de contexte à l'apprentissage et à l'application des compétences de base. Nous voulons que les élèves développent les habiletés en communication, en résolution de problèmes, en relations interpersonnelles, en analyse et en maîtrise de l'informatique, le tout dans un contexte riche de sens.

importantes. Il serait logique d'inclure cet enseignement dans le programme d'études du niveau élémentaire, dès les premières années. Les études technologiques de portée générale comprennent les communications, la construction, le design technologique, les services d'accueil, la fabrication, les services personnels et le transport.

Dans le cadre du programme d'études de base, la technologie offre à tous les élèves la possibilité d'appliquer à des problèmes concrets de conception et d'utilisation d'outils et de matériel les stratégies de solution de problèmes et de raisonnement qu'ils acquièrent en mathématiques, en sciences et en langues. Tous les élèves ont besoin d'avoir une compréhension de base de la façon dont les matériaux sont produits et les processus physiques sont appliqués; or, nombreux sont ceux qui apprennent plus rapidement lorsqu'ils ont fréquemment l'occasion de concrétiser l'abstrait. Ce phénomène est particulièrement frappant chez les jeunes élèves (jusqu'à la 6e année), mais même les élèves assez âgés pour manier les abstractions profitent – certains très intensément – de la possibilité de mettre leurs connaissances à l'essai de façon concrète et appropriée.

Les élèves dont le mode d'apprentissage est plutôt spatial que linguistique profitent tout particulièrement de l'intégration des connaissances technologiques au programme d'études de base. Par ailleurs, il est également vrai que l'enseignement des technologies favorise le développement des aptitudes de lecture et d'écriture, de façon appliquée et immédiate, parce que l'élève est amené à lire des manuels, dresser des listes, écrire des commandes et suivre et donner des instructions verbales et écrites.

Continuité dans le programme d'études et dans l'apprentissage de la 1re à la 6e année

L'organisation des cours élémentaires favorise de bonnes communications et de bons rapports entre les élèves et le personnel enseignant et entre le personnel enseignant et les parents. Puisque les élèves de la 1re à la 6e année passent la plus grande partie de leur temps chaque année avec la même enseignante ou le même enseignant, ils peuvent, de même que leurs parents, établir des rapports personnels et de confiance avec cette personne. De la même manière, les enseignantes et enseignants ont affaire chaque année à un nombre raisonnable d'élèves, qu'ils peuvent rapidement connaître, dont ils peuvent suivre l'apprentissage et dont ils peuvent diagnostiquer les problèmes. Ce qui manque cependant, c'est la continuité au fil des ans dans le suivi et la vérification des progrès scolaires des élèves.

Bien que les parents soient souvent très conscients du développement de leurs enfants – les lacunes qui ont été comblées et celles qui ne l'ont pas été, les talents qui ont été observés et exploités positivement par telle enseignante ou tel enseignant et non par telle ou tel autre – l'école ne possède aucune structure ou système garantissant la continuité du suivi, d'une enseignante ou d'un enseignant à un autre et d'une année à l'autre. Trop souvent, c'est seulement lorsqu'un enfant est en sérieuse difficulté que les enseignantes et les enseignants examinent son dossier scolaire et commencent à poser des questions qui auraient dû être posées beaucoup plus tôt.

Même lorsque les problèmes d'apprentissage sont traités en temps utile, il n'y a aucune garantie que le professeur de l'année suivante sera au courant de ce qui s'est passé et saura comment donner suite aux mesures déjà prises. Nous croyons qu'il est important pour tous les élèves et pour leurs parents d'être assurés que chaque enfant soit suivi, au fil des années, par une éducatrice ou un éducateur qui garantit la continuité.

Nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire que les élèves à l'école élémentaire rencontrent régulièrement une enseignante ou un enseignant autre que la ou le titulaire de leur classe. Nous estimons toutefois que les élèves, et surtout leurs parents, devraient savoir que les progrès scolaires de chaque élève sont suivis. La personne chargée de ce suivi (enseignante ou enseignant, directrice ou directeur, directrice adjointe ou directeur adjoint) devrait jouer le rôle

Les élèves à ce stade exigent de plus en plus d'être traités comme de jeunes adultes, et de pouvoir faire des choix, participer aux décisions importantes et exercer un contrôle sur leur propre vie, y compris à l'école.

de responsable du dossier de l'élève; les parents pourraient contacter cette personne lorsqu'ils s'inquiètent d'un aspect particulier du progrès de leur enfant. Ce système permettrait d'éviter que ne soient perdus de vue les problèmes dont le professeur titulaire de l'élève n'est pas informé ou connaît mal.

Nous ne croyons pas qu'il soit souhaitable que cette responsabilité incombe uniquement à la directrice ou au directeur, ou à la directrice adjointe ou au directeur adjoint : sauf dans des écoles exceptionnellement petites, il serait difficile pour cette personne d'intervenir avec efficacité dans les dossiers de plusieurs douzaines ou centaines d'enfants. En revanche, si tout le personnel certifié participe à cette démarche, chaque personne responsable sera vraisemblablement chargée de suivre tout au plus 20 à 30 élèves. Ainsi, elle pourrait connaître chaque élève personnellement, d'autant que le groupe d'élèves dont elle serait responsable ne changerait que très peu d'un an sur l'autre.

Recommandation 8

** Nous recommandons que, dès la 1re et jusqu'à la 5e ou la 6e année*, une même éducatrice ou un même éducateur suive les progrès de chaque élève pendant toutes les années que l'élève passe à l'école et ait la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève.*

Cette personne veillera à ce que toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'enfant soient tenus au courant de ce dossier et des progrès de l'enfant et qu'ils interviennent au besoin, et jouera le rôle de personne-contact pour les parents ou les tuteurs qui souhaitent poser des questions reliées aux progrès scolaires de l'enfant. Dans un excellent programme de continuité scolaire pour les jeunes élèves, l'enseignante ou l'enseignant qui aurait surveillé les progrès de l'enfant jusqu'à la 5e ou 6e année transmettrait tous les renseignements pertinents au professeur qui devient responsable de la planification des études de l'élève au palier suivant.

* Que ce soit de la 1re à la 5e année ou de la 1re à la 6e année, ce choix est fonction de l'organisation de l'école. Dans un cas comme dans l'autre, cette recommandation porte sur la période de scolarisation pendant laquelle l'élève passe toute la journée ou presque avec une seule enseignante ou un seul enseignant, la ou le titulaire de sa classe. Dans certains cas, cette situation peut se prolonger jusqu'à la 8e année.

Transition de l'enfance à l'adolescence : besoins particuliers des élèves âgés de 12 à 15 ans

Bien que le contenu du programme d'études ne change pas de la 1re à la 6e année et de la 7e à la 9e année, il y a néanmoins des changements importants au cours de ces périodes dans la façon dont les écoles sont organisées et dont le programme d'études est offert.

En outre, il se produit chez les élèves d'importants changements. Tout d'abord, ils doivent commencer à penser à leur avenir en fonction de leurs intérêts et de leurs résultats, et ils doivent faire des choix en vue de leurs études secondaires et postsecondaires et d'une carrière.

Ensuite, les élèves à ce stade exigent de plus en plus d'être traités comme de jeunes adultes, et de pouvoir faire des choix, participer aux décisions importantes et exercer un contrôle sur leur propre vie, y compris à l'école.

Or, nous croyons qu'il existe des contradictions inhérentes entre la structure des écoles et les besoins des jeunes adolescents. Nous proposons donc quelques adaptations qui permettraient de mieux répondre à ces besoins.

Besoins relationnels

L'adolescence est «une période de croissance physique rapide et inégale et de développement émotionnel perturbateur, où la plupart des jeunes veulent aller jusqu'au bout du comportement acceptable et du risque physique. La pression exercée par les camarades est très forte et les jeunes sont très vulnérables.»[22] Alors même que les adultes sont sensibles à cette vulnérabilité accrue, les jeunes, de leur côté, recherchent plus d'autonomie.

Dans les écoles francophones, on peut en outre favoriser le développement d'un esprit de communauté en instituant un programme bien structuré d'«animation culturelle» (c'est-à-dire un ensemble d'activités qui suscitent un sentiment de fierté et d'appartenance à l'égard d'une communauté franco-ontarienne pluraliste), intégré au programme d'études.

Dans les écoles catholiques, l'esprit de communauté est fondé sur la tradition spirituelle et sacramentelle commune des élèves et du personnel.

Conscients de toutes ces réalités, nous devons donc rechercher des façons d'assurer la stabilité et, en même temps, de lancer des défis aux élèves de cet âge. À cette étape de leur vie, les élèves ont surtout besoin d'avoir des rapports positifs avec leurs camarades, de bons liens affectifs avec des adultes, et la possibilité de découvrir dans quels domaines ils excellent et d'en être félicités. Tout ceci concourt à bâtir l'image positive qu'ils se font d'eux-mêmes.

Enfin, les élèves ont besoin de participer de manière enrichissante au monde qui les entoure, y compris au monde de l'école où ils passent une si grande partie de leur temps.

À l'orée de l'adolescence, c'est-à-dire à l'âge de 12 ou 13 ans, ces élèves éprouvent des sentiments contradictoires. D'une part, ils souhaitent vivement une plus grande autonomie; d'autre part, ils sont de moins en moins sûrs d'eux et se sentent facilement aliénés. Ils veulent devenir plus indépendants de leurs parents et d'autres adultes et, en même temps, ils recherchent des liens étroits avec leurs camarades; en outre, ils désirent ardemment l'approbation des adultes et sont déçus et contrariés lorsque les enseignants et d'autres adultes ne les apprécient pas ou demeurent insensibles à eux.

Certes, à cet âge, les élèves semblent désirer le changement et le sentiment de maturité qu'ils associent avec le passage à une grande école secondaire où un département différent s'occupe de chaque matière; toutefois, ces grands établissements relativement impersonnels ne constituent vraisemblablement pas le meilleur milieu pour eux, que ce soit du point de vue scolaire ou du point de vue social malgré les économies d'échelle qu'ils permettent de réaliser sur le plan des installations et de l'équipement. Cette constatation, confirmée par des chercheurs,[23] amène les éducatrices et éducateurs à préconiser de plus en plus la création d'écoles plus petites, dans lesquelles les élèves bénéficient d'un esprit de communauté et d'un groupe de pairs relativement cohérent.

Dans le cas des écoles de grande taille, qui ne peuvent être remplacées en raison de restrictions budgétaires, comme c'est le cas à l'heure actuelle presque partout en Ontario, il est préférable d'adopter le système des «écoles dans l'école», c'est-à-dire de répartir les élèves en «académies» distinctes. Chaque élève suit la plupart de ses cours de base au sein de cette unité scolaire, seuls quelques cours (technologie, cours en laboratoire par exemple) étant dispensés hors de l'«académie». Selon beaucoup d'éducatrices et d'éducateurs, les «écoles dans l'école» auraient idéalement de 100 à 500 élèves; un groupe d'enseignantes et d'enseignants y serait rattaché pour y enseigner un certain nombre de matières, comme la langue, les mathématiques, les sciences physiques et les sciences sociales.

Dans ces «académies», il est nettement avantageux que chaque enseignante ou un enseignant se spécialise dans deux matières plutôt qu'une seule, et enseigne effectivement ces deux matières. Les enseignantes et enseignants sont ainsi plus polyvalents, ce qui accroît la souplesse du système. (Cette observation s'applique d'ailleurs aussi aux grandes écoles secondaires conventionnelles.)

Dans les écoles francophones, on peut en outre favoriser le développement d'un esprit de communauté en instituant un programme bien structuré d'«animation culturelle» (c'est-à-dire un ensemble d'activités qui suscitent un sentiment de fierté et d'appartenance à l'égard d'une communauté franco-ontarienne pluraliste), intégré au programme d'études. Cette mesure supplémentaire est particulièrement importante parce que les élèves d'une école francophone en milieu anglophone peuvent parfois éprouver des sentiments contradictoires à l'égard de leur identité linguistique et culturelle et trouveraient sans doute avantageux et même salutaire que l'on mette l'accent sur la solidarité culturelle, qui engendre le respect mutuel et l'entraide entre élèves francophones et aussi entre les élèves et les enseignantes et enseignants.

Dans les écoles catholiques, l'esprit de communauté est fondé sur la tradition spirituelle et sacramentelle commune des élèves et du personnel. L'école catholique est une

communauté de foi. De nombreuses écoles secondaires catholiques ont des aumôniers et des équipes pastorales qui animent des activités (événements liturgiques, retraites, action communautaire, projets de justice sociale) en vue de catalyser l'énergie collective de l'école et de répondre aux besoins des élèves. Ces manifestations et ces activités deviennent, pour de nombreux élèves, une partie essentielle de l'expérience scolaire et souvent aussi des moyens de surmonter leurs problèmes personnels et familiaux.

Une autre façon d'assurer une certaine stabilité et de créer un esprit de communauté dans les écoles où les élèves passent d'une classe à une autre sans appartenir à un même groupe de camarades consiste à instaurer un système de mentorat. Dans ce système, une enseignante ou un enseignant fait fonction de mentor auprès d'un groupe d'environ 15 élèves qui se réunissent souvent, ordinairement tous les jours.

Dans les écoles où il existe un système de rotation de classes (c'est-à-dire qu'une enseignante ou un enseignant différent donne les cours dans chaque matière), dès la 6e ou la 7e année, chaque professeur peut avoir jusqu'à 250 élèves et ne peut absolument pas connaître chacun d'eux ou même la majorité individuellement. Même si le système des professeurs spécialisés présente certains avantages – ceux-ci sont en mesure d'offrir aux élèves un enseignement plus approfondi et plus précis dans chaque matière – il n'est pas étonnant que certains élèves se sentent isolés et aliénés dans ces grandes écoles. Cette situation est encore aggravée par le système de crédits qui commence maintenant dès la 10e année : à partir de ce niveau, dans toutes les écoles, l'élève a affaire à un groupe différent de camarades pour chaque matière et ne bénéficie plus de la stabilité qu'offre un groupe plus ou moins permanent.

Pour faire réellement participer ses élèves, pour leur faire réellement apprendre, l'enseignante ou l'enseignant doit non seulement se préparer et se consacrer à sa tâche, mais encore et surtout convaincre les élèves qu'elle ou il s'intéresse à eux personnellement et non pas seulement en tant qu'apprenantes et apprenants. Un tel rapport individuel est généralement établi dans les premières années d'école, alors que les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'un seul groupe d'élèves. Il devient toutefois plus difficile à créer au fur et à mesure qu'augmente le nombre d'élèves dans la classe.

En effet, il est malaisé pour les professeurs d'établir un contact personnel avec leurs élèves, ou de leur accorder une attention individuelle, lorsqu'ils ont des centaines d'élèves qu'ils ne voient que 40 ou 50 minutes par jour. De la même façon, il est difficile pour les élèves de nouer des rapports avec leurs professeurs lorsqu'ils en voient sept ou huit par jour, chacun pour une brève période seulement. Il est donc nécessaire de suppléer l'absence de relations suivies avec les enseignantes et enseignants en adoptant des stratégies de substitution. En effet, cette période est le moment où les élèves ont le plus besoin d'établir un rapport de confiance avec un adulte autre qu'un parent.

Même dans un système de rotation modifié, parfois employé entre la 6e et la 8e année, les élèves ont habituellement au moins quatre professeurs; ces derniers, pour leur part, ont chacun plus d'une centaine d'élèves. Le système de rotation modifié comporte cependant de réels avantages par rapport au système de rotation proprement dit, puisqu'il permet aux élèves de chaque groupe de passer ensemble au moins une demi-journée chaque jour, tout en favorisant «en douceur» le passage du système élémentaire classique à la structure secondaire proprement dite.

Le système de mentorat crée pour les professeurs un rôle nouveau, qui consiste non plus à enseigner ni à évaluer, mais plutôt à conseiller et à intervenir. Dans la mesure du possible, le contact entre le professeur et les élèves doit être gardé tout au long du séjour de ces derniers à l'école, pour donner aux élèves comme aux parents le maximum de chances d'établir des rapports personnels avec le professeur dans un climat de confiance.

Le groupe de mentorat peut se réunir tantôt brièvement (un «appel» de dix minutes chaque jour, pour les présences et les annonces), tantôt plus longuement (des réunions hebdomadaires ou bihebdomadaires régulières). Les réunions plus longues constituent pour les élèves des occasions de discuter des questions qui les préoccupent. Le mentor et l'élève doivent également se rencontrer régulièrement en tête à tête, pour donner à tous deux la possibilité de se tenir au courant des nouvelles, de mettre en commun leurs préoccupations, de discuter des progrès de l'élève et de décider des mesures éventuelles à prendre, le cas échéant avec la participation des professeurs ou des parents. Le mentor coordonne le programme de chaque élève, centralise les renseignements dont disposent les autres professeurs, et assure le contact entre l'école et les parents.

L'accès à un mentor et un petit groupe consultatif qui se réunit régulièrement est certes avantageux pour les élèves. Ces mesures devraient toutefois compléter une structure dans laquelle les élèves bénéficient d'une véritable possibilité de contacts personnels avec d'autres membres de la communauté scolaire. Nous sommes d'avis que des unités scolaires beaucoup plus petites, de 100 à 500 élèves constituent un milieu très avantageux pour les jeunes. Assorties d'un programme de mentorat, de telles unités représentent les meilleures conditions d'apprentissage possibles pour les adolescentes et adolescents.

Nous voulons créer des milieux dans lesquels les élèves trouveront des appuis. De tels milieux donnent tout son sens à l'expression «communauté d'apprenantes et d'apprenants». Nous croyons que l'épanouissement de ces milieux sera favorisé lorsque les unités d'apprentissage seront plus petites (comme dans le système des «écoles dans l'école», ou d'«académies») et seront structurées de manière à resserrer les liens entre camarades, à multiplier les contacts et à renforcer la collaboration entre professeurs de toutes les disciplines et de tous les départements.

Recommandation 9

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les conseils scolaires locaux prennent des mesures d'incitation favorisant la création d'unités d'apprentissage plus petites (comme le système des «écoles dans l'école» ou le système d'«académies») au sein des grandes écoles du cycle intermédiaire et des grandes écoles secondaires.*

La création de communautés d'apprenantes et d'apprenants plus florissantes sera également favorisée par la création d'un système de mentors avec qui les élèves pourront établir des rapports. La structure de mentorat multipliera les effets positifs de la réduction de la taille des écoles.

Le programme de mentorat offre une autre possibilité importante, celle de susciter une participation plus grande et mieux informée des parents dans l'éducation de leurs adolescentes et adolescents, à une époque de la vie où les jeunes s'efforcent souvent (même si cette attitude leur nuit) d'exclure leurs parents des décisions qui les concernent.

> Tout effort sérieux en vue de résorber le sentiment d'aliénation qui est l'une des causes importantes du décrochage doit absolument commencer, à la base, par garantir à chaque élève qu'il peut compter sur des rapports réguliers avec au moins un adulte attentif au sein du système scolaire.[24]

Besoins en matière d'orientation

Bon nombre d'adolescents, sinon tous, ont un besoin de rapports plus personnels avec une enseignante ou un enseignant. Ce souhait coïncide avec le besoin intense de counseling et d'orientation concernant leurs études et le choix d'une carrière, que ressentent les élèves dès la 7e année. Lorsque les élèves parviennent à l'adolescence et à ce qu'on appelle traditionnellement le cycle intermédiaire ou moyen, ils commencent à s'inquiéter davantage de leur avenir et des choix qu'ils prévoient devoir faire trois ans plus tard, lorsque le programme d'études deviendra plus spécialisé.

Le processus de création du DCE est tout aussi important que le produit final. Ce processus est utile parce qu'il exige que l'enseignante ou l'enseignant, l'élève et les parents passent régulièrement en revue les matières que l'élève apprend, les possibilités offertes à l'élève et les expériences qu'il ou elle a vécues. Ainsi, les décisions concernant le choix de cours de l'élève et son avenir sont prises après mûre réflexion et à l'issue de discussions entamées plusieurs années avant l'échéance des décisions définitives, une fois que toutes les options ont été envisagées.

À ce stade de leurs études, les élèves commencent à penser plus sérieusement à leurs intérêts, aux matières qu'ils veulent continuer à étudier et même au type d'éducation, de formation ou de travail qu'ils voudraient choisir à la fin de l'école secondaire. S'ils ont été exposés au cours de leurs premières années à l'école à un grand nombre de milieux communautaires et de lieux de travail, grâce à un programme actif de sensibilisation au choix d'une carrière, implanté dans la collectivité, les élèves seront mieux disposés à entamer cette réflexion.

Il n'en reste pas moins que les élèves et leurs parents ont besoin de parler des diverses options offertes au niveau secondaire avec une personne bien informée à l'école. Cette personne doit jouer un rôle de conseillère ou conseiller en éducation ou en choix de carrière. Dès la 7e année, les élèves, les parents et l'enseignante ou l'enseignant devraient participer deux fois par an à un examen des progrès généraux et des expériences de l'élève, y compris ses progrès scolaires et ses autres expériences d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation a annoncé son intention d'élaborer un guide sur l'établissement d'un profil de rendement général, qui représentera un dossier cumulatif des réalisations de l'élève de la 7e à la 9e année. Selon nous, ce document, que nous croyons préférable d'intituler «Dossier cumulatif de l'élève» (DCE), doit être considéré comme un outil essentiel de planification des études et de choix d'une carrière et être tenu à jour et utilisé jusqu'à la fin de la 12e année.

À notre avis, le processus de création du DCE est tout aussi important que le produit final. Ce processus est utile parce qu'il exige que l'enseignante ou l'enseignant, l'élève et les parents passent régulièrement en revue les matières que l'élève apprend, les possibilités offertes à l'élève et les expériences qu'il ou elle a vécues. Ainsi, les décisions concernant le choix de cours de l'élève et son avenir sont prises après mûre réflexion et à l'issue de discussions entamées plusieurs années avant l'échéance des décisions définitives, une fois que toutes les options ont été envisagées.

Pour être utile, un processus de ce genre ne doit être ni précipité ni mécanique. Les entretiens ne doivent pas être écourtés et les participants doivent viser un même but. Dans l'élaboration et la poursuite d'un tel programme, le mentor aura besoin des avis d'administratrices ou d'administrateurs scolaires, et de conseillères et conseillers qui devront revoir les DCE périodiquement pour vérifier que le processus donne les résultats escomptés.

Le but principal d'un DCE n'est pas de simplement consigner des données sur l'élève, mais plutôt de jouer le rôle d'un guide pour la planification des études à court et à long terme. Quels sont les intérêts et les talents de l'élève? Quelles difficultés éventuelles faut-il aplanir pour permettre à l'élève de parvenir à l'objectif qu'il s'est fixé, que ce soit en 8e année ou plus tard? Quand l'élève arrivera en 9e année, ses parents et elle ou lui auront fait cet examen à quatre reprises et auront participé à des entretiens portant sur les intérêts et les objectifs de l'élève. Toutes les parties seront suffisamment préparées à prendre des décisions sur le programme de niveau secondaire.

Recommandation 10

** Nous recommandons qu'un «Dossier cumulatif de l'élève» soit établi pour chaque élève à compter de la 7e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Enfin, il sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignante ou l'enseignant qui a des rapports constants avec l'élève et qui a la responsabilité de la suivre ou de le suivre tout au long de son séjour dans l'école.*

Le DCE s'inscrit dans l'optique d'un renforcement de l'orientation de l'élève, qui doit commencer à l'école élémentaire et aboutir à une meilleure sensibilisation aux possibilités de carrière et à la connaissance de soi. Il représente également un volet d'un effort que nous estimons

essentiel : l'obligation pour l'école d'assumer la responsabilité de suivre continûment et attentivement les progrès de l'élève.

Certaines écoles pourront choisir de tenir la réunion sur le DCE au même moment que la rencontre de fin de session avec les parents; si tel est le cas, l'enseignante ou l'enseignant-mentor devra être préparé à commenter aussi les notes les plus récentes.

Nous n'attendons pas des mentors qu'ils jouent aussi le rôle d'orienteuses ou d'orienteurs, et nous ne proposons pas que seuls les enseignantes et enseignants de matières soient habiletés à assurer l'orientation professionnelle des élèves. Nous recommandons au chapitre 10 des mesures qui aideront les enseignantes et enseignants, ainsi que les élèves, à aborder ce volet.

Besoins en matière d'autonomie

Les principaux facteurs déterminants de la santé des adolescentes et adolescents peuvent être regroupés en deux grandes catégories : d'une part, des milieux qui favorisent l'épanouissement; et d'autre part, la possibilité de prendre des décisions et de faire des choix. Même si la continuité et la stabilité sont en général avantageuses pour les élèves, ces derniers sont arrivés au stade de leur vie où ils demandent à faire des choix et à prendre leur existence en main. L'une des principales plaintes émises par les élèves adolescents ou plus âgés est qu'ils maîtrisent très peu leur vie à l'école : les décisions sont prises par d'autres, de sorte qu'ils n'estiment pas être en mesure d'acquérir l'expérience qui leur sera nécessaire plus tard pour prendre des décisions.

On ne demande pas souvent aux élèves ce qu'ils pensent de leur programme ou de leurs professeurs, ou encore si l'école répond à leurs besoins. Lorsqu'on leur pose ces questions, leurs réponses sont généralement sérieuses et concrètes, ce qui laisse entendre que le fait de consulter les élèves ne fait pas seulement plaisir à ceux-ci, mais en outre renseigne véritablement la direction et le personnel enseignant sur la façon d'améliorer les écoles.

Les élèves nous ont dit que les conseils d'élèves dans de nombreuses écoles sont perçus comme des comités d'activités sociales seulement, dont l'activité se limite à organiser des danses et d'autres activités. En général, ont-ils ajouté, les autres élèves ne considèrent et ne traitent pas les membres de ces conseils comme de vrais représentants de la clientèle scolaire. Il est clair que si les conseils d'élèves veulent représenter les élèves et favoriser l'éclosion des qualités de leadership, non seulement celles et ceux qui y sont élus, mais encore l'ensemble des élèves et même le personnel doivent être mieux préparés afin de mieux comprendre le rôle de ces organismes.

Même lorsque les conseils d'élèves prennent des décisions et jouent un rôle de leadership, les expériences qu'ils offrent ne profitent qu'à un très petit nombre d'élèves. En effet, la plupart des élèves n'occuperont jamais de postes électifs à l'école, tout comme la plupart d'entre eux ne seront jamais des vedettes du sport. Il convient donc de créer des occasions de participation et de responsabilité accrues pour les élèves dans le cadre des programmes scolaires et d'un vaste éventail de programmes parascolaires.

La plupart des élèves, même à l'école élémentaire, apprécient la possibilité de choisir leurs sujets et leurs devoirs. Le simple fait d'avoir un choix de questions dans un test leur donne un plus fort sentiment de liberté et de contrôle. Les adolescents apprécient particulièrement le «devoir-contrat» : ce système, qui rend l'élève seul responsable de tous les volets d'un travail (recherche, structure et présentation), offre à ce dernier la possibilité de s'acquitter d'une responsabilité bien réelle. Avec l'expérience, la plupart des élèves y arrivent très bien.

De la même façon, l'éducation en partenariats communautaires et les expériences de travail (tâches de service communautaire, observation au travail et alternance travail-école par exemple) placent les élèves dans des rôles quasi-adultes et leur donnent d'importantes responsabilités

sans qu'ils soient soumis à une surveillance scolaire contraignante. La popularité de l'alternance travail-études chez les employeurs comme chez les élèves démontrent que la plupart des élèves qui bénéficient de ces programmes n'en abusent pas.

Il existe de nombreuses façons de permettre aux élèves d'acquérir plus d'expérience et de leur donner davantage d'occasions de faire des choix et de prendre des décisions sur les matières qu'ils apprennent, sur la façon dont ils les apprennent, et sur l'organisation de leurs écoles. L'essentiel est que les enseignantes et enseignants et les administratrices et administrateurs scolaires comprennent l'importance de traiter les élèves avec respect, comme des jeunes gens qui acquièrent de la maturité et dont les opinions méritent d'être prises en compte, et qu'ils comprennent aussi l'importance de laisser les jeunes exercer un plus grand contrôle sur le milieu d'apprentissage et le milieu social de leurs écoles. Certes, aux yeux des adultes, un élève de 14 ans manque évidemment de maturité; or, la maturité ne dépend pas seulement de l'âge mais aussi de l'expérience, qui dépend à son tour de la liberté et de la responsabilité. Pour devenir des adultes, les élèves ont besoin de l'appui des adultes.

L'adolescence est le début de la transition vers l'âge adulte et comme toute transition, ce passage doit se faire graduellement et non pas brusquement. On prépare mal les adolescents à l'âge adulte en attendant d'eux qu'ils soient dociles, passifs et dépendants jusqu'à l'âge de 18 ou 19 ans, puis qu'ils acquièrent la maturité et deviennent autonomes le jour où ils reçoivent leur diplôme.

Nous proposons la création d'une liste de contrôle énumérant diverses façons dont les élèves pourraient participer aux décisions en classe et au niveau de l'école. Une telle liste constituerait un outil de planification très utile à l'intention des écoles élémentaires de cycle supérieur et des écoles secondaires. Des outils de ce genre pourraient être créés et mis à l'essai par les élèves plus âgés, de concert avec les enseignantes et enseignants et les administratrices et administrateurs. De tels instruments aideraient les conseils d'élèves et le personnel de l'école à enrichir le climat de l'école et à l'évaluer périodiquement sous le rapport des possibilités et des responsabilités données aux élèves.

Tout comme les résultats d'un test d'aptitude de lecture et d'écriture permettent à l'école de mieux comprendre comment le programme d'études concorde avec les besoins

Le programme *United Wave*

Le service communautaire constitue une bonne occasion pour les élèves de prendre des décisions et d'assumer des responsabilités. Le programme *United Wave* en donne un exemple particulièrement frappant. Ce programme vise à favoriser chez les jeunes le développement des qualités de leadership et du sens de la responsabilité sociale. Centraide, Bell Canada et quatre conseils de l'éducation y participent. Les élèves rédigent des propositions de projets de service communautaire de courte durée; ces propositions sont étudiées par des pairs qui attribuent les ressources nécessaires à l'exécution des projets retenus. En 1992-1993, par exemple, 16 projets du Conseil scolaire de North York ont reçu un financement se chiffrant dans la plupart des cas à quelques centaines de dollars chacun.

Les élèves ont créé des projets très divers : des programmes de visites et de correspondance pour les personnes âgées; un programme de loisirs et de tutorat qui se donne après les classes pour des élèves de l'école élémentaire locale, un marché aux puces pour vendre des vêtements usagés aux personnes dans le besoin, les recettes étant versées à Centraide; et une série de conférences pour promouvoir la sensibilisation au sida.

Les élèves apprennent grâce à ces projets des techniques d'organisation, de planification, de gestion de l'argent, d'art oratoire, de rédaction de propositions et de travail communautaire. Du même coup, ils acquièrent une plus grande confiance en eux-mêmes, un plus grand sens des responsabilités personnelles et une meilleure compréhension des questions sociales, et ils se rendent compte qu'ils ont un rôle à jouer pour répondre aux besoins de leur propre communauté.

Pour parvenir à l'excellence, l'éducation doit être personnalisée et marquée au coin de la continuité. Chaque élève doit être suivi par une éducatrice ou un éducateur qui se tient au courant de ses progrès et qui peut en informer ses collègues et les parents. Un tel système assurera que les intérêts de l'élève seront toujours pris en compte. Il exigera toutefois la création de structures nouvelles, surtout une fois que les élèves passent au système rotatif (dans lequel ils changent de professeur presque avec chaque classe). En outre, il sera nécessaire de réduire la taille des grandes écoles, afin de permettre à chaque élève de vivre au sein d'un groupe de camarades et de professeurs (que nous appelons unité scolaire) suffisamment restreint pour créer une ambiance personnalisée. Dans un tel climat, chaque membre de l'unité est responsable envers les autres, et chaque élève établit des rapports avec une enseignante ou un enseignant qui l'aide à prévoir son éducation, sa carrière au moyen d'un dossier cumulatif transmis de niveau en niveau. Plus tard, tandis que les élèves arrivent à la maturité, il est nécessaire de leur donner une expérience beaucoup plus étendue de la prise de décisions et du leadership, sans négliger leur désir de continuer à bénéficier des conseils d'adultes soucieux de leur avenir.

de l'élève, un instrument qui évaluerait le climat de l'école pourrait permettre d'améliorer le milieu scolaire tout en présentant l'avantage d'être fondé sur l'opinion des élèves et de pouvoir être utilisé par ces derniers. Le chapitre 15 renferme des recommandations concernant la collecte de données auprès des élèves et par les élèves, en vue d'améliorer l'enseignement au niveau de l'école et du conseil scolaire.

A la fin de la 9e année, les élèves doivent choisir leurs cours de l'année suivante. Bien que ce choix ne soit pas, et ne doive pas être, définitif ni excessivement contraignant, il a néanmoins une grande importance. Si l'élève et ses parents, de même que l'enseignante ou l'enseignant-mentor, ont examiné et réexaminé les intérêts manifestés et les résultats obtenus depuis la 7e année, et si l'élève a réellement eu l'occasion, en classe et en dehors de la classe, de réfléchir à ses intérêts et de considérer son rendement avec réalisme, et si l'élève a vécu l'expérience du travail dans la communauté et de la prise de décisions touchant sa vie quotidienne à l'école, il devient beaucoup plus facile d'arriver à cette décision importante. En effet, même si le choix des cours de la 10e année n'est pas et ne doit pas être irréversible, il constitue néanmoins le premier pas hors du programme d'études commun et la porte ouverte sur toute une gamme de choix.

L'un de nos principaux objectifs est de proposer un système qui, dès les premières années, fait découvrir aux élèves les rapports qui les lient à la communauté dont ils font partie, et qui leur rappelle que le travail et la carrière sont importants non seulement pour leur propre subsistance, mais pour le rôle qu'ils joueront plus tard dans la collectivité. Nous voulons que les élèves deviennent conscients du lien qui existe entre ce qu'ils apprennent à l'école et les notions qu'ils utilisent dans la vie. Ainsi, lorsqu'ils seront parvenus à la fin du programme d'études commun, ils auront d'eux-mêmes et de leur collectivité une bonne compréhension sur laquelle fonder leurs choix d'études postsecondaires et de profession.

Dans le présent chapitre, nous avons décrit ce que nous croyons être le contenu essentiel d'un programme commun et les appuis essentiels dont un tel programme doit bénéficier, à l'école et dans la collectivité. Le programme que nous envisageons assure à tous les enfants et à tous les jeunes une solide et riche éducation de base qui les préparera à se spécialiser de plus en plus aux niveaux secondaire et postsecondaire. Nous nous sommes penchés avec une sollicitude particulière sur les jeunes élèves et sur le programme d'études qui répondra à leurs besoins croissants.

Dans la partie suivante, nous évoquons certains aspects du *Programme d'études commun* dont beaucoup d'intervenants nous ont parlé et qui ont suscité beaucoup de controverse. Il s'agit notamment du décloisonnement de la 9e année, de l'adoption du système des résultats d'apprentissage comme moyen de structurer le programme d'études, de l'intégration des matières et enfin de la possibilité d'ajouter localement des éléments au programme d'études commun.

Le programme d'études, fondement d'un système d'apprentissage allant jusqu'à la 9e année

Comme nous l'avons dit plus tôt, le ministère de l'Éducation et de la Formation a récemment élaboré un programme d'études commun qui s'applique de la 1re à la 9e année, dont l'objet est d'assurer la continuité de l'apprentissage au cours de ces neuf années. Ce programme remplace les

Certes, il est incontestablement dangereux d'insister sur des résultats facilement mesurés, aux dépens de résultats très précieux mais moins facilement mesurés; en revanche, il n'est pas très utile de publier des déclarations qui ne communiquent pas clairement aux enseignantes et enseignants, aux parents et aux élèves le but recherché ni les critères qui permettront de savoir s'il a effectivement été atteint.

programmes antérieurs qui distinguaient habituellement un cycle primaire (de la 1re à la 3e année), un cycle moyen (de la 4e à la 6e année) et un cycle intermédiaire (de la 7e à la 10e année). La progression de l'apprentissage dans toutes les matières est décrite, dans le programme d'études commun sous forme de résultats d'apprentissage (c'est-à-dire des descriptions de ce que les élèves sauront et pourront faire) à la fin des 3e, 6e et 9e année. Nous avons recommandé que de tels résultats soient aussi établis pour la 1re année, de façon à ce que le programme d'éducation de la petite enfance s'harmonise avec le programme d'études dès le début de la scolarité obligatoire.

De nombreuses personnes que la Commission a consultées nous ont parlé du programme d'études commun. La liste des matières inscrites au programme a suscité très peu de critiques; en revanche, nous avons entendu de nombreuses observations au sujet du contenu et de la forme du document *Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.*

Le programme d'études commun comporte trois innovations importantes :

- Il englobe la 9e année puisque celle-ci, comme les 8 premières années, est à présent décloisonnée (c'est-à-dire que tous les élèves suivent le même programme).
- Le programme d'études y est décrit par l'énoncé des résultats que les élèves devraient atteindre et non pas des matières que les enseignantes et enseignants doivent aborder.
- Le programme y est réparti en quatre «grands champs d'études» seulement, plutôt qu'en une douzaine ou plus de matières distinctes.

Chacune de ces innovations est abordée brièvement ci-après.

Inclusion de la 9e année décloisonnée

Le public est divisé sur la question du décloisonnement de la 9e année. Ceux qui s'y opposent et qui préfèrent le cloisonnement croient que les élèves sont avantagés lorsqu'ils sont répartis en groupes selon leurs résultats antérieurs et qu'ils reçoivent leur enseignement en groupes plus homogènes. D'autres appuient le décloisonnement en 9e année, estimant qu'il est avantageux pour les élèves de passer une année supplémentaire à étudier dans le cadre du programme d'études commun avant de choisir les cours de leurs études secondaires. C'est d'ailleurs précisément le but du décloisonnement, qui vise à réduire le taux élevé de décrochage en dehors du groupe des élèves qui se destinent à l'université (niveau avancé), et à tenir compte du fait que certains groupes (définis selon la classe et/ou la race) sont sous-représentés dans les cours conçus en préparation à l'université.

Il convient de noter l'absence quasi-totale de données démontrant que le cloisonnement en 9e année est avantageux pour tous les élèves, ou même la plupart d'entre eux[25]. Nous sommes par conséquent d'accord pour dire que le fait de retarder la spécialisation jusqu'à la 10e année est susceptible d'être avantageux pour la plupart des élèves. Nous sommes aussi conscients du fait que la 9e année est décloisonnée dans la plupart des programmes d'études au Canada.

Résultats d'apprentissage, nouveaux points de repère

Comment structurer les programmes de manière à optimiser le nombre et la qualité des résultats d'apprentissage et à en accroître l'efficacité

Le programme d'études commun décrit ce que les élèves devraient avoir appris à la fin de la 3e, de la 6e et de la 9e année. Cette description prend la forme d'une liste des «résultats d'apprentissage» escomptés dans chacun des quatre grands champs d'études intégrés. Il est logique qu'un programme d'études mette l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. En effet, les écoles existent non pas pour créer des emplois à l'intention des adultes, mais bien pour éduquer les jeunes. En

revanche, le simple fait d'énumérer des résultats escomptés ne garantit pas que les élèves les obtiendront effectivement. En d'autres termes, ces listes de résultats ne sont pas des formules magiques, et il n'y a aucune raison de supposer que les modes d'apprentissage ou d'enseignement changeront simplement parce qu'on aura énuméré les résultats que l'élève devrait atteindre.

En outre, même si ces résultats sont utiles pour communiquer au personnel enseignant, aux parents et à d'autres (y compris aux élèves eux-mêmes) la séquence d'apprentissage prévue, ils pourraient, s'ils sont mal utilisés ou trop utilisés, donner la fausse impression que tout apprentissage est parfaitement séquentiel, ce qui n'est pas le cas.

Il est vrai que les consultations effectuées par la Commission ont suscité très peu d'objections à l'idée de fonder le programme d'études sur les résultats d'apprentissage; nous avons néanmoins entendu un certain nombre de plaintes concernant la qualité et la quantité des résultats énumérés dans *Le programme d'études commun*. Bon nombre de personnes consultées les ont trouvés trop nombreux, trop vagues, et pas suffisamment clairs pour communiquer explicitement aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants les résultats réels et concrets attendus des apprenantes et apprenants.

Certes, il est incontestablement dangereux d'insister sur des résultats facilement mesurés, aux dépens de résultats très précieux mais moins facilement mesurés; en revanche, il n'est pas très utile de publier des déclarations qui ne communiquent pas clairement aux enseignantes et enseignants, aux parents et aux élèves le but recherché ni les critères qui permettront de savoir s'il a effectivement été atteint. Prenons un énoncé de résultat au hasard : «à la fin de la 3e année, les élèves reconnaissent les valeurs rencontrées dans des oeuvres littéraires». Quelle utilité, quelle pertinence cet objectif a-t-il, dans la pratique, pour les parents, les enseignantes et enseignants?

Nous convenons que les résultats d'apprentissage énoncés dans *Le programme d'études commun* sont à la fois trop nombreux et trop vagues. Prenons, par exemple, les 25 résultats que les élèves devraient avoir atteints en lecture à la fin de la 3e année. Les énoncés sont tantôt spécifiques et concrets (pouvoir utiliser des éléments d'un livre comme la table des matières, l'index ou un glossaire pour trouver des renseignements) tantôt très généraux et imprécis (utiliser leurs connaissances et leurs expériences pour interpréter leurs lectures), et sont énumérés sans aucun ordre de priorité d'apprentissage ni d'importance.

Nous croyons qu'il est nécessaire de fixer des repères moins nombreux et plus clairs en lecture, ou tout au moins, s'il est impossible d'en réduire le nombre, de les regrouper en grandes catégories et de les assortir d'exemples, afin de permettre aux enseignantes et enseignants de dresser un plan de cours à partir d'un itinéraire de compétences et de connaissances essentielles et aux parents de comprendre ce que leurs enfants doivent être en mesure de lire et d'absorber. Cette affirmation s'applique à tous les grands champs d'études.

Les résultats d'apprentissage importants devraient être présentés aux parents sous forme de liste assez brève et descriptive. Les rubriques de cette liste pourraient même devenir les catégories du bulletin de note remis aux parents, de manière à donner à ces derniers des indications concrètes sur les progrès de l'élève. Une mention «satisfaisant» en lecture, par exemple, pourrait ainsi être «décortiquée» pour expliquer aux parents quelles sont les activités et les aptitudes précises dans lesquelles l'élève est compétent.

Le programme d'études commun, (révisé en décembre 1994), tente de tenir compte de toutes ces préoccupations. Toutefois, la nature même d'un programme d'études ne permet pas de résoudre la contradiction entre la nécessité d'énoncer des résultats d'apprentissage clairs et mesurables, d'une part, et la nécessité de ne pas entrer outre-mesure dans les détails, d'autre part. Il serait éventuellement préférable de n'exprimer les résultats d'apprentissage qu'en

termes assez généraux, tout en les illustrant par des exemples très concrets. Il va de soi que ces exemples ne sauraient être exhaustifs. Dans cette optique, il serait certainement nécessaire de prévoir d'autres documents à l'intention des enseignantes et enseignants, surtout des normes (au moins pour les matières de base) et des descriptions de cours, pour leur indiquer avec suffisamment de clarté ce qu'ils doivent enseigner et ce que les élèves doivent apprendre.

Pris isolément, *Le programme d'études commun* ne renseigne suffisamment ni les enseignantes et enseignants, ni les parents. Nous avons convenu qu'il est logique de concevoir un programme d'études en fonction de résultats escomptés d'apprentissage; il est toutefois également nécessaire d'y indiquer les grands domaines, les thèmes ou les compétences sur lesquels le programme de chaque année devra insister, non pas de façon restrictive mais dans un esprit positif et fécond, afin d'établir la priorité qui doit être accordée à chacune des différentes possibilités.

Les enseignantes et enseignants ressentent le désir et le besoin d'être aidés à choisir les éléments d'une matière qui doivent être privilégiés dans chaque matière afin de permettre aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage prévus à la fin de chaque période de 3 ans. Posons la question d'une autre façon : si à la fin de la 3e année, par exemple, de nombreux enfants sont incapables d'utiliser une table des matières, un index, et ainsi de suite, comment peut-on indiquer aux enseignantes et enseignants de 1re, 2e et 3e année quelles mesures prendre pour améliorer les leçons et permettre aux élèves d'atteindre les résultats escomptés?

Il n'existe pas à l'heure actuelle de programmes-cadres décrivant au moins quelques-unes des séquences d'apprentissage. En l'absence de tels programmes-cadres, il ne saurait y avoir de garantie d'uniformité au sein des écoles ni entre les écoles dans l'enseignement et l'apprentissage. Les programmes-cadres décrivent les paramètres à l'intérieur desquels chaque école et chaque classe peut élaborer des programmes précis. Les programmes-cadres provinciaux actuels pour les années antérieures à la 10e ne correspondent pas au *Programme d'études commun* et doivent être refondus. Ce travail ne sera pas nécessairement long ni ardu, puisque les documents existants pourront être adaptés. Toutefois, il est nécessaire d'intervenir immédiatement afin d'orienter les efforts des enseignantes et enseignants et des parents, et de les encourager et de les rassurer.

Nous croyons que le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait favoriser l'élaboration de programmes-cadres mis à jour, fondés sur les résultats d'apprentissage du programme d'études commun, qui indiqueraient aux enseignantes et aux enseignants ce qu'ils devraient enseigner et aux élèves ce qu'ils devraient apprendre chaque année. De tels documents devraient privilégier la continuité d'une année à une autre, éviter un dédoublement inutile des efforts tant au stade de la planification qu'à celui de l'exécution, et contribuer à assurer une uniformité à la fois verticale (de la 1re à la 9e année) et horizontale (dans chaque école et au sein de chaque conseil, aussi bien qu'entre toutes les écoles et tous les conseils).

Il ne faut pas que ces programmes-cadres soient trop spécifiques. Si le contenu en est prescrit avec trop de précision, les programmes d'études deviendront rigides et les enseignantes et enseignants seront contraints à la passivité; dès qu'ils n'auront plus la possibilité d'exercer pleinement leur jugement professionnel, ils seront moins portés à tenir leur engagement envers l'excellence. Des programmes-cadres appropriés, point trop détaillés, favoriseront l'uniformité sans entraîner une rigidité excessive ni inciter les enseignantes et enseignants à «couvrir» à tout prix le programme d'études au lieu d'exercer leur jugement professionnel dans le choix des connaissances que les élèves acquièrent et dans leur appréciation de la qualité des résultats.

Certes, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas besoin d'un guide détaillé pour chaque cours; en revanche, elle ou il ne devrait pas être obligé d'inventer ses propres programmes-cadres. Elle ou il devrait être laissé libre de suppléer aux

programmes-cadres de base et de choisir des unités de cours ou des modules parmi une liste d'exemples détaillés qui figurerait soit dans des documents auxiliaires, soit en annexe des programmes-cadres mêmes. L'enseignante ou l'enseignant n'a pas pour rôle de rédiger le programme d'études, mais plutôt de choisir la meilleure façon de le présenter, compte tenu des ressources à sa disposition et de sa connaissance des intérêts et des résultats antérieurs des élèves.

Les parents, comme les élèves d'ailleurs, ont eux aussi besoin de descriptions de cours afin de mieux comprendre les résultats que l'on attend des cours. Ces descriptions doivent être brèves mais suffisamment précises pour donner aux parents une idée de ce que leurs enfants apprendront, et aux élèves plus âgés (du cours moyen et supérieur) une idée d'ensemble du programme d'études. Même les élèves assez jeunes, du reste, gagneraient à prendre connaissance du plan de leur année, qui leur donnerait un très bon exemple de la façon de préparer et d'organiser leurs études.

À titre d'exemple d'une description destinée aux parents, prenons un extrait d'un programme-cadre pour la 3e année, désigné «séquence des connaissances de base». Ce passage décrit la composante «musique» du programme d'études, de la 1re à la 3e année :

> En 1re année, les élèves apprennent les trois composantes de la musique : la mélodie, le rythme et l'harmonie. En 2e année, ils étudient la mélodie en profondeur; en 3e année, ils étudient le rythme; et en 4e année, l'harmonie. Ils commencent alors à reconnaître un plus grand nombre d'instruments de musique et leurs sons. Ils commencent à lire les notes.[26] [trad.]

Une enseignante ou un enseignant de 3e année pourrait ajouter à ce programme quelques éléments de son cru, par exemple les instruments dont les enfants auront la possibilité de jouer, les pays et les traditions culturelles d'où seront tirées les chansons qu'ils apprendront, une liste d'histoires et de livres appropriés concernant la musique et les musiciens qu'ils pourraient lire avec leurs parents. Tous ces renseignements permettront aux parents, non seulement de savoir ce que leurs enfants apprennent en cours de musique, mais encore de leur en parler et de participer à leur expérience d'apprentissage.

Si les parents et le grand public avaient la possibilité de consulter facilement des descriptions de cours qui énoncent clairement les résultats escomptés de l'apprentissage, ils seraient en mesure de comprendre concrètement ce que les élèves sont censés apprendre. L'évaluation des compétences de base des élèves, fondée sur des normes clairement énoncées, indiquerait aux parents et au public dans quelle mesure ces compétences sont acquises. L'existence des systèmes scolaires publics dépend de la confiance du grand public; or, cette confiance dépend elle-même du degré d'information dont le public dispose sur les écoles. Il est beaucoup plus facile pour les parents de soutenir et de surveiller les progrès de leur enfant s'ils disposent d'un document qui les guide. Les descriptions de cours donneraient aux parents et aux enseignantes et enseignants une idée claire de la structure de base des cours ou de la matière de chaque année.

Nous estimons en outre que les descriptions de cours devraient comporter des conseils à l'intention des parents, pour aider ces derniers à épauler les efforts d'apprentissage de leurs enfants. En effet, les programmes-cadres ne proposent généralement pas aux enseignantes et enseignants des suggestions sur la façon d'aider les parents à seconder l'action de l'école. De nombreux parents se sentent frustrés dans leurs rapports avec l'école, entre autres parce qu'ils se font dire de ne pas s'inquiéter et que l'enfant travaille bien lorsqu'ils demandent comment ils peuvent aider leur enfant au foyer, ce qui leur laisse entendre qu'ils n'ont aucun rôle à jouer dans l'apprentissage et la croissance de leur enfant.

Or, il est au contraire indispensable, non seulement de permettre aux parents de participer mais encore de les y encourager. Les enseignantes et enseignants doivent reconnaître l'importance pour les enfants du lien entre le

foyer et l'école : ce lien revêt une valeur affective qui exerce une grande influence sur la réussite scolaire.

En dépit de son importance, le lien foyer-école a été largement ignoré, non seulement dans les programmes-cadres conventionnels mais encore dans la formation des enseignantes et des enseignants. Le professeur a besoin d'exemples précis, liés à des éléments spécifiques du programme d'études, pour donner aux parents des conseils pratiques et positifs sur le complément qu'ils peuvent apporter aux projets ou sujets abordés à l'école. Nous proposons que les programmes-cadres soient assortis de suggestions d'activités à l'intention des parents et des élèves, que les enseignantes et enseignants pourraient adapter et distribuer aux parents au début de l'année, à l'occasion par exemple de la première rencontre avec les parents.

Reprenons le programme de musique de 3e année dont la description figure plus haut à titre d'exemple : l'enseignante ou l'enseignant pourrait y ajouter des suggestions à l'intention des parents sur la manière d'encourager leurs enfants à écouter de la musique. L'enseignante ou l'enseignant pourrait conseiller aux parents de se procurer certains enregistrements musicaux pour enfants, disponibles dans les bibliothèques (à commencer par celle de l'école), en librairie ou dans les magasins de musique, leur recommander des émissions de télévision pour enfants à thème musical, ou encore leur suggérer des jeux de rythme et d'harmonie simples ou des airs à chanter ensemble.

Recommandation 11

** Nous recommandons l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans* Le programme d'études commun. *Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison.*

Modulation du temps d'enseignement en fonction des résultats

Énoncés avec clarté et précision, des résultats d'apprentissage peuvent devenir un indice beaucoup plus important que le temps d'enseignement qui est consacré à une matière; c'est la raison principale pour laquelle il est si important d'en tenir compte. Ce qui importe dans un cours de sciences au niveau élémentaire, par exemple, c'est que les élèves aient appris à reconnaître et à comprendre certains processus naturels et certaines méthodes de questionnement scientifique, et non pas qu'ils aient fréquenté l'école 180 jours pendant l'année ou qu'ils aient reçu en moyenne 20 minutes d'enseignement par jour. Même si l'élève qui ne serait pas exposé à une matière ne l'apprendrait vraisemblablement pas, le fait d'avoir été exposé à une matière, en soi, ne garantit pas que l'élève a appris. De fait, bien des découvertes fécondes en apprentissage sont faites en dehors de la classe.

Si l'on se concentre sur les résultats d'apprentissage, il devient possible d'abandonner comme seule mesure du «produit» le nombre de jours ou d'heures de classe et de tenir compte du fait que chacun apprend à un rythme différent. La mission du personnel enseignant et de l'école doit alors consister à vérifier très régulièrement le rendement et la compréhension individuels et à donner aux élèves qui en ont besoin plus de temps pour apprendre. Un

«Tout le monde reconnaît que tous les élèves apprennent à des rythmes différents. Pourquoi continuons-nous à mesurer l'apprentissage en fonction du temps seulement, et à nous attendre à ce que tous les élèves qui suivent des cours de durée fixe obtiennent un bon résultat?. . . Dans un système d'apprentissage individualisé où l'élève peut apprendre à son propre rythme. . . les taux de décrochage. . . sont considérablement inférieurs à ceux de systèmes où les élèves qui suivent les mêmes cours doivent apprendre au même rythme.»

Don Matthews, Collège Humber

paroles

complément de tutorat et de temps de pratique pendant les heures de classe ou pendant l'été peuvent permettre d'y arriver.

En exigeant que tous les élèves apprennent une matière en un temps déterminé, habituellement une année scolaire, nous avons créé toute une catégorie d'élèves «défavorisés». On les qualifie parfois de «lents», terme que l'on classe parfois à tort parmi les difficultés d'apprentissage. L'on s'est efforcé, habituellement sans guère de succès, de créer pour chacun de ces groupes des programmes d'apprentissage différents et souvent distincts. Un programme d'études qui mise sur les résultats d'apprentissage aborde le problème d'une autre façon, qui reconnaît que les élèves sont différents les uns des autres, non pas qu'ils appartiennent à des catégories différentes mais qu'ils évoluent à des rythmes différents qui varient selon la matière enseignée. Un élève peut apprendre les mathématiques lentement, mais apprendre le français à un rythme supérieur à la moyenne. Un autre peut être plus lent que la moyenne dans presque toutes les matières ou la totalité des matières, mais être tout à fait en mesure d'atteindre les résultats escomptés si on lui donne plus de temps pour le faire.

Il est important que le temps devienne une variable plutôt qu'une constante surtout lorsque les élèves acquièrent les compétences sur lesquelles repose leur apprentissage futur. Si ces compétences sont solidement acquises, les élèves seront en mesure de s'appliquer avec une certaine confiance à des matières comme la littérature, l'histoire, les mathématiques et la géographie. Même si les rythmes d'apprentissage continueront à varier, les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent que la moyenne pourront, s'ils ont acquis des compétences de base solides, se rapprocher davantage de la moyenne.

Bien qu'il soit essentiel de reconnaître l'existence de rythmes variables d'apprentissage, il faut également admettre que les résultats obtenus sont et continueront d'être variés. Dans un groupe donné par exemple, certains élèves auront des notes plus élevées que d'autres, mais tous les élèves auront un rendement acceptable, le rendement supérieur des élèves exceptionnels reflétant leur maîtrise supérieure à la moyenne de la matière. Les normes que le ministère de l'Éducation et de la Formation élabore actuellement pour la langue et les mathématiques tiennent compte de cette gamme de résultats possibles et décrivent plusieurs «normes de rendement» applicables à chaque secteur important du programme d'études. En mathématiques, il prévoit quatre normes ou niveaux de rendement : «limité», «acceptable», «élevé» et «supérieur». On s'attend à ce que l'élève atteigne le niveau «acceptable» ou «élevé».

S'il était possible de moduler davantage le temps d'apprentissage, nous pourrions nous attendre à ce que l'écart entre les niveaux de rendement se rétrécisse au point que le niveau «limité» ne s'appliquerait qu'à un très petit pourcentage d'élèves; certains pourraient mettre plus de temps pour atteindre le niveau «acceptable» et d'autres dont le rendement est coté «élevé» et «supérieur» pourraient progresser plus rapidement dans le programme d'études.

Bon nombre des démarches plus traditionnelles pour aider les élèves lents ont été en grande partie infructueuses. Redoubler une année, par exemple, mène rarement à une plus grande réussite scolaire; le plus souvent, les élèves qui redoublent ne semblent pas en profiter et se retrouvent de nouveau parmi les derniers de classe, incapables de suivre les autres. Plus tard, ils grossissent les rangs des décrocheurs de l'école secondaire.[27] L'élève qui a acquis quelques-unes des connaissances que ses camarades ont acquises, mais pas toutes, ne doit pas être tenu de reprendre son année, mais doit plutôt recevoir une aide pour progresser à partir du stade où il est parvenu.

Les programmes spéciaux à l'intention des élèves faibles ne donnent pas non plus de résultats satisfaisants : plutôt que de placer l'élève dans une classe différente où le programme d'études est différent et moins motivant, où il n'a aucune chance d'accomplir le même travail que ses

camarades du même âge, il est sans doute préférable de le laisser dans la même classe, où il aura du soutien et de l'aide, où il pourra suivre les autres et où ses chances de succès seront probablement meilleures. Dans certains cas, il est possible d'offrir à ces élèves du temps de rattrapage supplémentaire pendant l'été.

Dans quelques écoles, par exemple, tous les cours sont répartis en petites unités qui durent en tout dix mois (une année scolaire) pour la plupart des élèves, mais qui sont suffisamment flexibles et peuvent être comprimées pour les élèves qui avancent plus rapidement, ou prolongées (jusqu'à 14 mois) pour les élèves lents ou ceux qui ont du retard dans certaines matières. L'évaluation et les rapports aux parents sont fréquents. Notons que les écoles qui fonctionnent de cette façon offrent ces méthodes individualisées d'enseignement, assorties de contrôle et de rapports, à tous leurs élèves et non pas seulement à quelques sujets lents.

Il existe par ailleurs une autre façon d'aider les élèves à apprendre plus rapidement et de réduire la possibilité qu'ils oublient ce qu'ils ont appris. Les calendriers scolaires qui raccourcissent le long congé estival, que ce soit en prévoyant des congés d'un mois deux fois par an ou en prolongeant l'année scolaire de 185 à 200 ou 210 jours, peuvent avoir un impact considérable, surtout chez les jeunes élèves. Selon certains chercheurs, le long congé estival aggrave le retard des élèves qui ont déjà des difficultés à l'école.[28] Certaines études laissent à croire que le phénomène de «l'oubli pendant l'été», qui touche peu d'élèves favorisés, mais beaucoup d'élèves défavorisés, pourrait à lui seul être responsable de l'écart grandissant entre les deux groupes dans les dernières années de l'école élémentaire et par la suite.[29]

Certaines initiatives, comme le programme de lectures d'été avec tutorat par correspondance *(book-by-mail)* en vigueur dans certaines écoles du centre-ville de Toronto, ont effectivement réussi à éliminer ou à réduire l'écart d'apprentissage dû à l'oubli pendant l'été. L'ouverture des écoles à longueur d'année constitue une autre possibilité intéressante : outre que cette solution évite la construction de nouvelles écoles pour recevoir l'effectif scolaire croissant et par conséquent permet de réaliser des économies (raison généralement avancée à l'appui de cette initiative), l'école ouverte toute l'année a aussi des conséquences positives pour l'apprentissage, particulièrement dans le cas d'élèves défavorisés. Les avantages de l'école ouverte toute l'année sont particulièrement frappants dans les premières années, pendant lesquelles les élèves acquièrent des compétences de base. Nous conseillons donc aux autorités scolaires d'envisager sérieusement, dans certaines circonstances, de prolonger le calendrier scolaire, ou même d'ouvrir l'école toute l'année.

Recommandation 12

** Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation modifie les règlements de manière à permettre aux conseils scolaires de prolonger la durée de la journée d'école et de l'année scolaire.*

Quant aux élèves qui peuvent progresser plus rapidement dans une ou plusieurs matières, nous recommandons qu'ils puissent subir des examens semblables aux examens d'exemption du cours secondaire (voir le chapitre 9). L'élève qui prouve, dans un tel examen, qu'il est prêt à passer au niveau suivant devrait recevoir l'aide nécessaire pour y arriver, qu'il s'agisse ou non de programmes d'accélération (c'est-à-dire que la progression aboutisse ou non à sauter une année).

Recommandation 13

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation mette au point, de concert avec des spécialistes des programmes scolaires et de l'apprentissage, des stratégies fondées sur une théorie et une pratique solides et assorties d'exemples détaillés visant à moduler davantage le temps dont dispose chaque élève pour maîtriser les matières au programme.*

Écoles Lamoureux/ Marguerite Bourgeoys

Dans cette école élémentaire francophone d'Ottawa-Carleton, l'accent est mis sur l'enseignement individualisé. Le programme comprend en outre l'étude en petits groupes, un échange de notions apprises et comprises (la mise en commun) avec toute la classe et des contacts fréquents avec l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'instruction et de vérification. Les élèves utilisent du matériel didactique individualisé et, au moyen d'activités, travaillent en vue de passer à l'unité suivante, mais seulement lorsqu'ils ont bien terminé la précédente.

Le personnel enseignant surveille les progrès des élèves et évalue leur travail, qu'il qualifie d'acceptable lorsque toutes les exigences du programme sont respectées et que le travail ne contient plus d'erreurs.

Lorsque l'élève termine une activité de façon satisfaisante, son professeur et lui-même l'indiquent dans le guide d'apprentissage et l'élève peut ensuite choisir une nouvelle activité comprise dans son «contrat». Les parents reçoivent un rapport hebdomadaire sur les progrès de leur enfant. Les élèves et les enseignants décrivent les activités et évaluent les efforts déployés et les progrès réalisés chaque semaine. Les parents donnent leurs commentaires et signent ce rapport.

Les écoles qui souhaitent adopter un ou plusieurs aspects de ces systèmes plus flexibles devraient être encouragées et soutenues dans leurs efforts. Par ailleurs, les écoles qui tentent ces expériences doivent intégrer à leurs programmes des mesures de vérification et d'évaluation sur place, de manière à pouvoir communiquer rapidement aux éducatrices et éducateurs, ainsi qu'au public, l'information recueillie sur le processus et les résultats. Ce système de communication (par voie électronique ou par d'autres moyens) permettra de diffuser les résultats de ces expériences et de susciter un débat sur ces projets au fur et à mesure qu'ils progressent.

Intégration du programme d'études

Dans *Le programme d'études commun,* les matières sont regroupées en quatre champs d'études intégrés : la langue, les arts, l'individu et la société, et les mathématiques, les sciences et la technologie. Ainsi, les résultats d'apprentissage en histoire, par exemple, s'inscrivent dans le champ de «l'individu et la société», qui inclut aussi les résultats en géographie, en sciences familiales, en affaires et commerce, en éducation physique et santé, et dans d'autres matières.

L'intégration des programmes d'études n'a pas encore fait l'objet de recherches approfondies. Nous ignorons notamment si l'intégration procure effectivement une amélioration du rendement ou de la maîtrise des connaissances. Les tenants de l'intégration signalent que l'apprentissage en dehors de l'école, dans la vie courante, est en grande partie intégré, et soutiennent que les élèves apprennent donc plus naturellement et plus volontiers dans le cadre d'un programme intégré. Faute de données probantes, nous ne sommes pas en mesure de juger si le programme intégré permettra de présenter l'information aux élèves plus efficacement que l'ancien système divisé en matières.

Nous pouvons toutefois d'ores et déjà constater un lien apparent entre le degré de participation des élèves au processus d'apprentissage et l'intégration du programme : certaines des écoles où nous avons trouvé des taux de participation très forts fondent leur enseignement sur des programmes plus intégrés et moins morcelés que la moyenne. En outre, l'apprentissage thématique pourrait bien être plus intéressant et motivant pour les élèves que l'enseignement de matières distinctes. Par exemple, en étudiant la pêche et les poissons, les élèves touchent aux sciences, aux mathématiques et à la technologie (même s'ils ne s'en rendent pas nécessairement compte et s'ils ne peuvent donc pas toujours rassurer leurs parents quant au sérieux de leurs études!). Les élèves prennent ainsi le goût du savoir puisqu'il leur est présenté selon un modèle réaliste; ils ont donc plus de chances de conserver l'habitude d'apprendre, même hors de l'école et à l'issue de leurs études.

Le programme d'études intégré constitue par ailleurs un cadre raisonné qui permet d'organiser une multitude de cours épars en un tout cohérent, plus facile à appréhender par les enseignantes et enseignants et par les apprenantes et apprenants. En outre, la simplification rendue possible par le programme intégré pourrait contribuer sensiblement à résoudre le problème de la surcharge des programmes.

Enfin et peut-être surtout, l'intégration des matières est susceptible de favoriser l'adoption de la méthode de synthèse – c'est-à-dire la conjonction de plusieurs types

d'informations en vue de résoudre un problème – chez les enseignantes et enseignants comme chez les apprenantes et apprenants. Apprendre, c'est certes connaître, comprendre, acquérir des compétences; c'est aussi et surtout prendre l'habitude d'appliquer à une situation nouvelle ce que l'on sait déjà. Quel que soit le niveau d'apprentissage, la capacité d'appliquer les acquis à de nouvelles situations est essentielle pour progresser. Au niveau le plus élémentaire, cette capacité permet de tirer les leçons de l'expérience; sans elle, l'apprenante ou l'apprenant est gravement désavantagé. À un stade plus complexe, celui de la plupart des élèves, la capacité de transférer les acquis distingue le niveau de base du niveau avancé. Par exemple, la lectrice ou le lecteur qui est capable d'appliquer à une situation donnée des connaissances généralisées acquises précédemment se situe au niveau 4 ou 5 («satisfaisant» ou «élevé»), plutôt qu'au niveau 3 («acceptable»), que trop de nos élèves ne dépassent pas.

Certes, l'intégration des matières ne garantit pas que les élèves progresseront plus loin dans la compréhension et n'est pas non plus une condition indispensable à de tels progrès. Ceci dit, le programme intégré favorise vraisemblablement chez les enseignantes et enseignants l'adoption de méthodes pédagogiques particulièrement aptes à susciter l'acquisition d'un niveau supérieur de compréhension. Or, le maniement du savoir à ce niveau supérieur constitue l'activité d'apprentissage privilégiée pour toutes les apprenantes et tous les apprenants.

> L'objectif principal doit être d'intégrer l'apprentissage à la vie. Le morcellement de l'enseignement n'est qu'un symptôme du mal plus profond : l'élève ne voit pas la pertinence de l'apprentissage. Intégrer l'apprentissage de la biologie et celui de la littérature est un objectif louable; mais intégrer l'apprentissage de ces matières à la réflexion et à l'action de l'élève dans sa vie quotidienne, dans le regard qu'il jette sur le monde, voilà un impératif absolument critique. Tout nos efforts d'intégration doivent donc être axés sur l'élève.[30]

L'intégration du programme d'études présente un potentiel important : outre son attrait logique, elle pourrait éventuellement permettre de renforcer la cohérence de l'apprentissage en milieu scolaire. Nous formulons donc le vœu que le principe de l'intégration soit adopté, non seulement dans le cadre du programme d'études commun, mais plus largement encore. Toutefois, nous sommes conscients de l'existence d'importants obstacles structurels qui s'opposent à l'application de ce principe, et aussi de la nécessité de procéder à des évaluations plus prolongées et plus nombreuses des résultats obtenus. L'attitude des universités constitue un important obstacle : en effet, ces dernières exercent une influence importante sur les programmes des écoles secondaires en exigeant que ces dernières préparent les élèves aux disciplines reconnues et enseignées au niveau postsecondaire.

En outre, le programme d'études intégré doit être assorti d'un plan précis qui assure que les compétences essentielles de chaque matière seront abordées logiquement et cumulativement par les enseignantes et enseignants. En l'absence d'un tel plan, rien ne garantit en effet que ces compétences essentielles seront réellement enseignées : les mathématiques, par exemple, risquent d'être escamotées si elles sont entièrement intégrées et subordonnées à des projets de sciences et de technologie.

Nous recommandons l'élaboration de normes pour chaque matière dans les grands champs d'études, afin d'éviter que les enseignantes et enseignants ne perdent de vue l'ensemble du programme et la progression de l'apprentissage dans les matières fondamentales et de base.

En effet, si l'élaboration d'un programme d'études intégré qui donne à chaque matière sa juste place n'est pas une tâche impossible, le projet est néanmoins difficile et inédit et exige beaucoup de connaissances spécialisées. L'une des principales difficultés soulevées par l'adoption d'un programme d'études intégré tient au fait qu'il faut consacrer à sa conception beaucoup de temps et de connaissances

spécialisées, de façon à ce qu'il ne soit pas superficiel et qu'il n'omette pas par inadvertance des éléments d'importance cruciale pour le développement de certains ensembles de connaissances.

> Les programmes intégrés peuvent dégénérer en simples travaux thématiques trop faciles, dont les élèves peuvent s'acquitter en recopiant des pages entières tirées d'ouvrages de référence... Pour réaliser une véritable intégration, il faut d'abord convenir de principes directeurs qui orientent le regroupement de thèmes différents... Pour créer un programme intégré efficace, il est essentiel, tant au niveau de chaque district que dans chaque école, de discuter d'abord des compétences, des concepts et des attitudes clés sur lesquels le programme doit déboucher. Une fois l'accord fait sur ces éléments, ils doivent devenir la base de toute planification.[31] [trad.]

Même si la création d'un programme d'études authentiquement et intelligemment intégré représente une occasion exceptionnelle de perfectionnement pour les enseignantes et enseignants (surtout si tout le personnel d'une école collabore à ce projet), elle exige énormément de temps. Il est donc irréaliste d'espérer que beaucoup d'écoles pourront libérer leur personnel pour permettre la création d'un tel programme. Toutefois, il est très possible de mettre à la disposition des enseignantes et enseignants une vaste gamme de thèmes correspondant aux résultats d'apprentissage dans les matières visées par l'intégration. Si ces thèmes sont placés dans l'ordre approprié, et assortis d'exemples pertinents et nombreux, les enseignantes et enseignants seront en mesure d'envisager des projets d'intégration sans être rebutés par la nécessité d'entreprendre l'énorme travail de planification qu'exigerait la création d'un programme à partir de zéro.

Nous suggérons donc au ministère de l'Éducation et de la Formation de créer, avec l'aide d'enseignantes et d'enseignants ainsi que d'experts en programmes d'études, un ensemble d'exemples de programmes intégrés, correspondant aux objectifs d'apprentissage du programme d'études commun. Nous croyons en effet que les enseignantes et enseignants, grâce aux exemples concrets et nombreux de programmes intégrés dans chaque champ et à chaque niveau, seront en mesure de dispenser plus efficacement l'enseignement du programme d'études commun, qui sera par là même mieux assimilé par les élèves.

Le programme d'études commun : un programme exhaustif

Nous avons déjà dit que *Le programme d'études commun* est conçu, et est considéré par les éducatrices et éducateurs et par le public, comme une description exhaustive de toutes les matières qui doivent figurer aux programmes des écoles, et de tous les résultats d'apprentissage sur lesquels ces derniers doivent déboucher, de la 1re à la 9e année. Or, beaucoup de gens (éducatrices et éducateurs ou non) craignent que le temps réservé à l'enseignement ne soit insuffisant pour permettre d'aborder tout le contenu du Programme. Nous ne partageons pas cet avis : au contraire, nous estimons que le temps d'enseignement est suffisant et que le nombre de matières n'est pas excessif. Selon nous, c'est la clarté qui fait défaut au programme à l'heure actuelle, et tout particulièrement à ses objectifs.

Nous croyons également qu'il conviendrait de permettre l'inclusion d'options locales au sein du programme d'études de chaque école. Cette opinion est fondée sur l'importance que nous attachons aux priorités locales. Par exemple, certaines écoles et certaines collectivités souhaitent que les jeunes s'intéressent davantage aux questions écologiques, ou encore au service communautaire; d'autres désirent que les élèves apprennent à mieux comprendre et à mieux connaître les institutions locales, ou encore les artistes et écrivains locaux; certaines écoles se distinguent aussi par l'importance particulière qu'elles attachent à l'étude des sciences ou de l'informatique, ou bien aux études autochtones. Nous proposons qu'une proportion du temps de classe allant jusqu'à 10 p. cent (c'est-à-dire l'équivalent d'une demi-journée par semaine ou d'une journée complète toutes les

deux semaines) puisse être consacrée à des matières qui correspondent aux priorités locales, mais qui dépassent ou élargissent le programme d'études commun.

Si une école décidait de consacrer ainsi une partie de son programme à des sujets d'intérêt local, les matières supplémentaires seraient considérées comme faisant partie intégrante de l'enseignement et seraient assujetties aux mêmes lignes directrices (programme d'études, contrôle) que les autres matières. Le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait donc établir des critères d'acceptabilité, auxquels les options proposées devraient se conformer pour être approuvées par le Ministère. De tels critères ne seraient toutefois pas conçus pour limiter les choix possibles; le but des options locales est de permettre à chaque communauté scolaire de refléter dans les programmes d'études les questions qui revêtent pour elle un intérêt particulier, dans le cadre d'un partenariat entre les parents et les éducatrices et éducateurs.

Recommandation 14

** Nous recommandons que chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite soit autorisé à élaborer et à offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du* Programme d'études commun, *à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 p. 100 du temps d'enseignement soit consacré au* Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.

La méthode la plus raisonnable pour structurer le programme d'études et pour évaluer les progrès des élèves consiste à prendre comme point de départ les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire ce que l'on attend que les élèves sachent et puissent faire à chaque âge et à chaque niveau du programme. Pour que ce système donne les résultats escomptés, il est nécessaire de fournir aux enseignantes et enseignants des programmes-cadres qui traceront les itinéraires très divers que les élèves sont susceptibles d'emprunter pour parvenir aux résultats prévus. Il faudra également faire savoir aux parents, clairement et sous une forme résumée, ce que leurs enfants sont censés apprendre à l'école chaque année.

Certes, les résultats d'apprentissage s'appliquent à tous les élèves. Toutefois, il est indispensable de ménager une souplesse suffisante dans le choix des itinéraires et des échéanciers de réalisation de ces objectifs. Les élèves doivent pouvoir parvenir au but en empruntant le chemin qui leur convient le mieux et au rythme qui correspond à leurs capacités. En particulier, il serait utile de favoriser un assouplissement de l'année scolaire afin d'en moduler la durée selon les besoins de certains élèves. En outre, les écoles et les conseils scolaires doivent être habilités à modifier le programme d'études commun en y ajoutant certains éléments reflétant les priorités locales.

Notes – Chapitre 8

1 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE. *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui,* Toronto, l'Ontario de demain, 1994, p. 37.

2 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année, Document de travail,* Toronto, 1993.

3 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Provincial Standards: Mathematics, Grades 3, 6, and 9, 1993; et Provincial Standards, Language, Grades 3, 6, and 9,* Validation Draft, Toronto, 1994.

4 DAGGETT, Willard. «Today's Students, Yesterday's Schooling», *Executive Educator,* 16, n° 6, 1994, p. 20.

5 NAGY, Philip. «National and International Comparisons of Student Achievement: Implications for Ontario». Document de travail préparé pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

6 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Le Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année, Version grand public,* Toronto, 1993, p. 47.

7 Voir GREENWOOD, C.R., CARTA, J.J. et HALL, R.V. «The Use of Peer Tutoring Strategies in Classroom Management: An Educational Instruction», *School Psychology Review,* 17, n° 2, 1988, p. 258–275, et «Big Kids Teach Little Kids: What We Know about Cross-Age Tutoring», Harvard Education Letter, 3, n° 2, 1987, p. 1–4.

8 CONRAD, D. et HEDIN, D. «School-Based Community Service: What We Know from Research and Theory», *Phi Delta Kappan,* 72, n° 10, 1991, p. 743–749.

9 PRATT, D. «We Already Know More Than We Need to Do That: An Optimistic Brief to the Royal Commission on Learning». Mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

10 CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA. *À l'école des sciences : la jeunesse canadienne face à son avenir,* rapport 36, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 1984.

11 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement des sciences aux cycles primaire et moyen : Rapport d'activité,* Toronto, 1991.

12 NOVAK, J.D. et MUSONDA, D. «A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning», *American Educational Research Journal,* 28, n° 1, 1991, p. 117–154.

13 ORPWOOD, Graham. «Scientific Literacy for All». Document de travail préparé pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

14 KING, A. et PEART. M. *The Numbers Game: A Study of Evaluation and Achievement in Ontario Schools,* Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1994, p. 41.

15 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Engendering Equity, Transforming Curriculum: Validation Draft,* Toronto, 1994, p. 53.

16 ORPWOOD, op. cit., p. 16.

17 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Junior Division Science Survey, Eastern Ontario Region,* Toronto, 1991.

18 UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. *Learning for the Twenty-first Century,* Paris, UNESCO, 1994, p. 8–9. (Document préparé par G.S. Papadopoulos).

19 LEWINGTON, J. et ORPWOOD, G. Overdue Assignment: Taking Responsibility for Canada's Schools, Rexdale, Ontario, John Wiley, 1993, p. 94.

20 NORTHDURFT, W.E. *Schoolworks: Reinventing Public Schools to Create the Workforce of the Future,* Washington DC, The Brookings Institution, 1989, p. 25.

21 LANDRY, R. et ALLARD, R. «L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale», *Revue de l'Association canadienne d'éducation canadienne de langue française,* 16, 1988, p. 38–53.

22 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE. *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui,* p. 38.

23 FOWLER, W.J., Jr. et WALBERG, H.J. «School Size, Characteristics, and Outcomes», *Educational Evaluation and Policy Analysis 13,* n° 2, 1991 : 189–202.

24 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur le système de l'éducation et les abandons scolaires en Ontario,* Toronto, 1987, p. 110. (Document préparé par George Radwanski).

25 SLAVIN, R. «Ability Grouping in the Middle Grades: Achievement Effects and Alternatives», *Elementary School Journal,* 93, 1993, p. 535–552.

26 CORE KNOWLEDGE FOUNDATION. *Core Knowledge Sequence, Grades 1–6*, Charlottesville, VA, 1993, p. 62.

27 Pour un résumé récent de cette recherche, voir MADAK, P.R. «Grade Retention», *Canadian School Executive*, 14, n° 1, 1994, p. 24–26.

28 HEYNS, Barbara. «Schooling and Cognitive Development: Is There a Season for Learning?», *Child Development*, 58, n° 5, 1987, p. 1151–1160.

29 ENTWISLE, D. et ALEXANDER, K. «Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School», *American Sociological Review*, 57, n° 1, 1992, p. 72–84.

30 PRATT, David. Curriculum Planning: A Handbook for Professionals, Orlando, FL, Harcourt Brace Jovanovich, 1994, p. 181.

31 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Droits de passage : Analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition*, Toronto, 1990, p. 118. (Document préparé par A. Hargreaves et L. Earl).

Apprendre : de 15 à 18 ans – Les années de spécialisation

Ce que nous espérons et sur quoi nous comptons, c'est qu'avec un système comme celui que nous avons décrit pour les jeunes apprenants, le programme plus spécialisé qui commence en 10e année reposerait sur une base très solide d'habiletés à l'apprentissage, de connaissances scolaires, de connaissance de soi et de la collectivité, ainsi que sur l'expérience acquise dans une gamme variée de milieux de travail. À la fin de la 9e année, les élèves devraient alors être prêts à se spécialiser davantage, en vue de la carrière qu'elles et qu'ils poursuivront après les études postsecondaires. À partir de la 10e année, le programme serait constitué d'un ensemble de connaissances générales plus approfondies et d'occasions de spécialisation, ce qui devrait aider les élèves à faire des choix en fonction des possibilités qui s'offrent à elles et à eux pour l'avenir.

Dans les chapitres qui précèdent, nous avons décrit un système d'éducation qui commence entre l'âge de 3 et 6 ans, qui se poursuit de l'âge de 6 à 15 ans et qui fait appel à un programme unique qui occupe au moins 90 p. 100 du temps passé à l'école. Nous avons insisté sur ce que nous appelons les «littératies» c'est-à-dire la capacité de lire, d'écrire, de raisonner et de penser intelligemment dans toute une variété de matières.

Nous avons aussi accordé une grande valeur à un système d'éducation clair, utile, inspirant et satisfaisant au niveau intellectuel. Nous avons défini ce que nous croyons être les compétences de base, auxquelles on devrait accorder beaucoup d'importance pendant les premières années du programme d'études commun, et plus particulièrement de la 1re à la 6e année. Nous avons proposé un programme centralisé à la conception, qui comporte suffisamment de détails pour être appliqué dans toutes les écoles et par tout le corps enseignant, sans imposer de restrictions indues aux enseignantes et enseignants et aux collectivités qu'il sert.

Par ailleurs, nous avons décrit et recommandé comment faire en sorte que les élèves aient un encadrement individuel et que leurs progrès soient suivis régulièrement. Nous soutenons qu'à partir de l'adolescence, les élèves et leurs parents ainsi que leurs enseignantes et enseignants devraient accorder une attention particulière à la préparation scolaire et à l'acquisition de l'expérience nécessaire pour poursuivre des études postsecondaires et entrer sur le marché du travail. Nous sommes d'avis que si ce système d'éducation était adopté, les élèves progresseraient plus vite que maintenant, c'est-à-dire qu'une ou un élève de 7e année éduqué dans ce système aurait les compétences et les connaissances que l'on associe généralement aux élèves de 9e année aujourd'hui.

Le même accent devrait être mis sur les savoirs de base essentiels, sur le besoin de défis et de rigueur, et sur un programme cohérent, pour l'éducation des jeunes après la 9e année. De même, l'appui que nous jugeons utile d'accorder aux élèves pour la planification de leur avenir, aux niveaux personnel, social, scolaire et professionnel, dès le début de l'adolescence, revêt autant d'importance par la suite. Des écoles plus petites, des enseignantes et des enseignants-mentors et l'appui de spécialistes de la formation au choix d'une carrière sont aussi importants pour les jeunes de 15 à 18 ans que pour ceux de 12 à 14 ans. Nous envisageons un système qui permettra à toutes les adolescentes et à tous les adolescents de profiter d'un enseignement organisé en fonction de ces éléments, ainsi qu'en fonction de leur développement, pour qu'elles et qu'ils puissent prendre des décisions responsables et exprimer pleinement leurs opinions et leurs choix pour les questions qui les touchent directement.

Nous envisageons la création d'écoles qui, à partir de la 10e année et par la suite, favoriseront la spécialisation en fonction des intérêts manifestés par les élèves, sans créer de groupes disparates. Cela permettrait une grande souplesse, tandis que de petites unités scolaires et des enseignants-mentors s'occuperaient de donner aux élèves un sentiment d'appartenance tout en leur faisant profiter du soutien d'un groupe de pairs.

Aussi logique que soit notre argument en faveur de ce type d'éducation – c'est-à-dire qu'un programme, mieux défini et inspirant, qui comporte des mécanismes de soutien et un programme d'études commun jusqu'à la 9e année, préparera les élèves à une plus grande spécialisation combinée à un ensemble solide de connaissances générales à

Participation étudiante

Le Conseil des écoles publiques de Stormont Dundas et Glengarry entreprend un programme ambitieux en vue de préparer ses élèves pour le XXI[e] siècle. Le rapport du Comité Vision 2000, *«Vers demain»*, fait état de plusieurs attentes à l'égard des élèves, l'une des plus importantes concernant leur participation, c'est-à-dire les occasions qui leur sont offertes d'exercer leur leadership dans le cadre d'organisations étudiantes et la preuve de leur contribution aux activités communautaires et scolaires. Afin de mettre en application ce document et les aspects clés de participation et d'habilitation des élèves qu'il comporte, plusieurs élèves bénévoles ont été recrutés en vue d'élaborer un guide sur la participation étudiante au niveau secondaire, pendant l'été de 1994.

un niveau plus avancé – nous ne nous faisons pas d'illusion : ce système restructuré ne répondra pas aux attentes de tout le monde.

Après tout, aucun autre aspect du système d'éducation ne suscite autant de controverse et de désaccord quant à son objectif et à sa structure que le programme d'études secondaires. Cela a toujours été ainsi, et pas seulement en Ontario. Les mêmes questions touchant la nature de l'enseignement postélémentaire sont débattues partout. Le mouvement vers une spécialisation plus précoce est applaudi par certains, mais rejeté d'emblée par d'autres, qui préconisent plutôt la qualité et l'équité d'un programme de cours communs offert à tous les élèves. Par ailleurs, le fait d'imposer un nombre important de cours à tous les élèves suscite des réticences chez celles et ceux qui veulent plus de choix, ainsi que chez celles et ceux qui savent que les intérêts et les talents des élèves sont trop différents pour qu'un programme commun puisse être appliqué.

Outre les désaccords concernant la spécialisation et les choix, par opposition à l'enseignement général et à un programme commun, il y a toujours la controverse concernant la nécessité d'offrir divers types de cours, des groupements homogènes ou des programmes qui correspondent aux divers niveaux de réussite, de capacité ou de motivation, caractéristiques de tout groupe nombreux d'élèves, et qui répondent à la fois aux besoins des élèves qui se destinent aux études universitaires et aux besoins des autres élèves.

En tant que groupe, nous, les commissaires, représentons à très petite échelle la diversité de l'opinion publique et le désir d'offrir plusieurs options différentes et parfois divergentes aux élèves de 15 ou 16 ans et plus. Notre plan, qui constitue un compromis réel entre les connaissances générales et les connaissances spécialisées, et entre un programme commun et un programme qui tient compte des différences, est nécessairement complexe, et il suscitera inévitablement l'insatisfaction chez nombre d'enseignants et d'experts du domaine, soit parce qu'il ne va pas complètement dans le sens de l'option qu'ils privilégient, soit parce qu'il est moins simple, clair et défini qu'ils le souhaiteraient.

Nous sommes conscients du fait qu'il s'agit d'une solution mixte, qui n'est pas parfaite. Selon nous, un système qui vise à répondre aux diverses pressions qui s'exercent sur lui, même si cela ne se fait pas sans heurts, est quand même supérieur à celui qui ne tient pas compte de ces pressions. Nous ne pouvons pas échapper à la complexité du système : les compromis qui tiennent compte des intentions et des préférences variées et légitimes ne donnent généralement pas lieu à des solutions simples.

Nous admettons sans problème que le système devra être défini et précisé davantage par d'autres intervenantes et intervenants, et nous reconnaissons aussi les contraintes de temps qui nous ont été imposées et les compétences techniques très importantes qui sont nécessaires pour mettre en oeuvre de nouveaux programmes dans le domaine spécialisé de la conception et de l'organisation de programmes d'études.

Si le concept d'enseignement secondaire que nous préconisons reçoit un appui important du public, sa mise au point et sa mise en pratique dépendra, dans une grande mesure, des compétences techniques et de la bonne volonté de celles et ceux qui élaborent les programmes et des enseignantes et enseignants professionnels.

Dans les pages qui suivent, nous tenterons tout d'abord de décrire l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire, puis de proposer une série de recommandations sur la façon de le réformer pour créer un système plus équitable qui mène un plus grand nombre d'élèves à la réussite. Nous offrirons certaines suggestions au sujet du contenu et de l'organisation du programme. Enfin, nous parlerons de la complexité de la transition de l'école à la vie postsecondaire, qui n'est pas toujours directe ou unidirectionnelle, et nous proposerons comment faciliter cette transition tant pour les jeunes apprenants que pour les apprenants adultes.

questions

Spécialisation plus précoce ou ensemble continu de cours?
Plus ou moins de choix pour répondre aux besoins et intérêts divers des élèves?
Cloisonnement ou décloisonnement?
Comment augmenter le nombre de diplômes d'études secondaires?

Situation actuelle de l'enseignement secondaire en Ontario

Dans les années 1980, après des consultations et des débats exhaustifs et la création de plusieurs comités de réforme de l'enseignement secondaire, et compte tenu des préoccupations du public au sujet d'un programme perçu comme étant trop peu structuré et trop axé sur les choix, le Ministère a décidé qu'une partie importante du programme secondaire serait obligatoire pour tous les élèves. On visait à remplacer le programme «à la carte» qui, adopté une décennie plus tôt, devait supplanter le programme d'alors, considéré trop rigide et restrictif. Il s'agit d'un exemple parfait du mouvement de balancier qui caractérise si souvent la réforme de l'enseignement.

Le document découlant des travaux effectués au début des années 1980 s'intitule *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur* (EOCIS). On y définit les études secondaires comme étant d'une durée de quatre à cinq ans, à partir de la 8e année. Le programme comporte des crédits, chacun d'eux étant attribué après 110 heures de présence en classe (sauf dans le cas des crédits d'éducation coopérative, qui représentent une combinaison d'heures passées à l'école et en milieu de travail). Au total, les élèves doivent accumuler 30 crédits pour obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), dont 16 crédits obligatoires et 14 crédits optionnels.

Si les élèves réussissent la plupart des 16 crédits obligatoires au cours de leurs deux premières années du secondaire (huit par année), comme les enseignantes et enseignants, ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques les encouragent généralement à le faire, ils peuvent suivre surtout des cours optionnels pendant leurs deux ou trois dernières années d'études. Même s'il est tout à fait possible pour des élèves d'obtenir leur diplôme en quatre ans, ce que visait le plan EOCIS, la plupart d'entre eux prennent plus de temps, c'est-à-dire de quatre ans et demi à cinq ans.

Dans certains cas, cela vient du fait que les élèves travaillent à temps partiel pendant leurs études ou qu'ils reprennent des cours échoués ou pour lesquels ils veulent améliorer leurs notes (seule la note la plus élevée est inscrite sur le relevé). Dans d'autres cas, les élèves accumulent plus que 30 crédits au secondaire parce qu'ils ont des intérêts divers. Celles et ceux qui veulent aller à l'université désirent obtenir des notes élevées dans les cours les plus importants pour leur admission, et suivent les cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), jusqu'à ce qu'ils aient atteint le minimum requis (six), avec des notes élevées pour chacun.

Dans le cadre du système EOCIS, presque tous les cours comportent trois niveaux de difficulté, c'est-à-dire : le niveau avancé (cours permettant d'entrer à l'université), le niveau général et le niveau fondamental. (Les CPO font exception, du fait qu'ils permettent, par définition, d'entrer à l'université, et ne sont offerts qu'au niveau avancé.)

L'objectif visé est de fournir à tous les élèves le même choix de matières et les mêmes chances de succès, à l'un ou l'autre des trois niveaux de difficulté, compte tenu de leurs capacités et de leurs succès antérieurs. Même si l'on s'attend à une répartition égale des élèves parmi les trois niveaux, ce n'est pas ce qui se produit dans les faits. Étant donné que les deux tiers des élèves qui entrent à l'école secondaire veulent fréquenter l'université, ils choisissent tous leurs cours, ou la plupart d'entre eux, au niveau avancé, évidemment, parce que seuls ces cours sont acceptés par les universités. Toutefois, seulement un élève sur trois qui suit ce programme à partir de la 9e année jusqu'à l'obtention du diplôme, entre effectivement à l'université, étant donné que les places y sont limitées; certains se retrouvent dans les collèges, d'autres dans divers types de formation postsecondaire privée et d'autres encore entrent directement sur le marché du travail. Environ 88 p. 100 des élèves qui commencent leur 9e année dans des cours de niveau avancé

obtiennent leur diplôme, mais certains modifient leur programme d'études et finissent par prendre quelques-uns ou la plupart de leurs cours au niveau général pour obtenir leur diplôme.

À peine plus d'un élève sur quatre commence la 9e année avec des cours de niveau général, et 5 p. 100 des élèves prennent surtout des cours de niveau fondamental. Dans ces deux catégories, les jeunes issus de milieux ouvriers sont surreprésentés, tandis que les enfants de professionnels et de cadres sont sous-représentés. (Beaucoup d'élèves qui suivent des cours de niveau fondamental n'obtiennent pas de diplôme de 8e année et sont «transférés» plutôt que promus à l'école secondaire.)

Le taux d'abandon (de décrochage) pour les élèves qui suivent des cours de niveau général est de 58 p. 100, et de 65 p. 100 pour ceux qui prennent des cours de niveau fondamental, soit environ six fois plus élevé que chez les élèves qui suivent des cours de niveau avancé. Les écarts notés dans le nombre d'élèves qui choisissent les divers cours et qui les poursuivent montrent clairement que les trois niveaux n'offrent pas le même degré d'intérêt ou de satisfaction. On s'entend pour dire que le taux élevé d'abandon des cours de niveau général et des cours de niveau fondamental est attribuable, du moins en partie, au fait que ces cours semblent ne mener nulle part.

Contrairement aux bons résultats dans les cours de niveau avancé, obligatoires pour entrer à l'université, les bons résultats dans les autres niveaux ne garantissent rien. Ils ne constituent pas un moyen privilégié d'accéder au collège : en effet, les collèges peuvent admettre des élèves qui ont suivi les cours de niveau avancé ou les CPO, mais dont les notes ne sont pas suffisamment élevées pour qu'ils soient admis à l'université, et ils le font souvent.

> Un seul élève sur dix qui commence sa 9e année en suivant des cours de niveau général s'inscrit à un programme d'enseignement postsecondaire dans un collège communautaire; on ne peut donc pas encourager les élèves de cette grande catégorie à poursuivre leurs études en leur faisant voir la possibilité de suivre un cours au collège ou à l'université. Les occasions de renforcer les liens entre les possibilités de carrière et les programmes de niveau secondaire doivent donc être améliorées.[1]

Mis à part les universités et les collèges, il existe très peu de débouchés ou de programmes de formation au niveau postsecondaire. On compte très peu de postes d'apprentis en Ontario, et de tout temps, les employeurs ont été réticents à recruter des travailleurs sans expérience et à investir des sommes considérables pour leur formation.

En fait, la seule destination claire pour les élèves du secondaire est l'université. Seul le cheminement niveau avancé/CPO/université est clair, même si la concurrence y est vive. Le mandat confus et déroutant des collèges s'inscrit dans la question plus vaste des cheminements mal définis et du manque d'objectifs auxquels font face les élèves qui ne choisissent pas les cours de niveau avancé.

Même si les collèges ont examiné récemment les cours qu'ils offrent et l'organisation de leurs programmes, leur mandat demeure imprécis en ce qui a trait à la clientèle qu'ils visent. À notre avis, cela nuit aux élèves de niveau secondaire, qui gagneraient à disposer d'une option de rechange valable aux études universitaires.

La figure 1 montre que, même si 29 p. 100 des élèves qui se sont inscrits surtout à des cours de niveau avancé sont entrés au collège, seulement 12 p. 100 de celles et ceux qui ont pris des cours de niveau général et 2 p. 100 de celles et ceux qui ont pris des cours de niveau fondamental ont suivi le même cheminement. En outre, parmi les élèves de niveau avancé, soit les seuls qui peuvent s'inscrire à l'université, uniquement 37 p. 100 l'ont effectivement fait.[2] Les élèves de niveau avancé, qui disposent d'un débouché qui leur est réservé (auquel ils peuvent ou non, mais qu'ils peuvent à tout le moins viser), ont aussi beaucoup plus de chances d'être admis au collège. Autrement dit, et en tenant compte des niveaux élevés d'abandon des élèves qui suivent des cours de niveau fondamental et des cours de niveau général,

FIGURE 1 :

Destinations postsecondaires des élèves de 9e année d'après des estimés de 1993

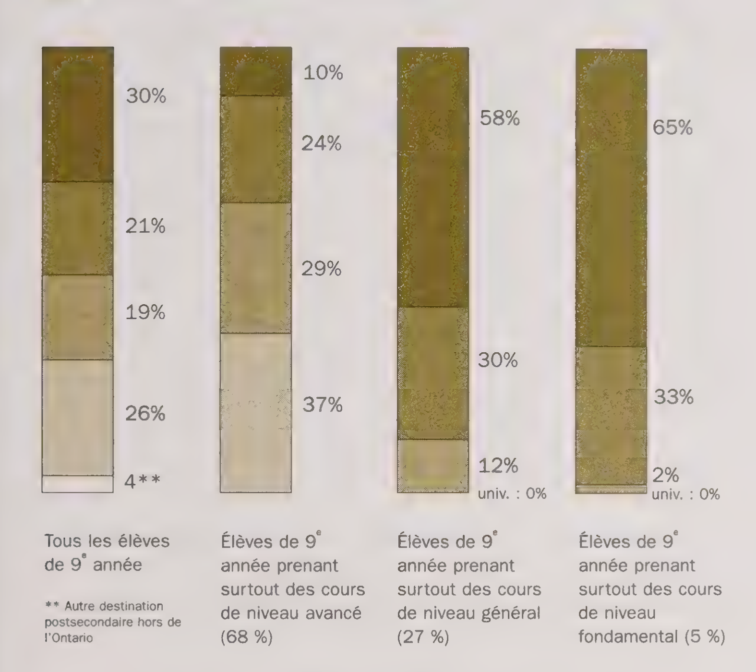


partir avant la fin des études («décrochage»)

finir et chercher immédiatement un emploi

finir et aller directement au collège

finir et aller directement à l'université



*Sources :
1. KING, A.J.C. et PEART, M. *The Numbers Game*, Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1994.
2. KING, A.J.C. Données personnelles d'après :
   a) statistiques des inscriptions aux collèges et universités en 1993
   b) statistiques des inscriptions à l'école secondaire en 1990-1991 et 1991-1992 d'après les rapports remis au ministère de l'Éducation et de la Formation.
   c) diplômes d'études secondaires de l'Ontario remis dans l'année 1993.

les chances que les diplômés d'études secondaires de chacun de ces niveaux poursuivent des études postsecondaires (au collégial pour celles et ceux qui ont pris des cours de niveau général et de niveau fondamental, et au collégial ou à l'université pour celles et ceux qui ont pris des cours de niveau avancé) sont d'environ 1 sur 17,5 pour les élèves qui obtiennent un diplôme pour des cours de niveau fondamental, de 1 sur 3,5 pour les diplômés de niveau général, et de 1 sur 1,3 pour les diplômés de niveau avancé. Du point de vue de l'enseignement postsecondaire, les débouchés qu'offre le diplôme d'études secondaires varient considérablement selon les niveaux et les cours suivis.

Il est évident selon nous que les élèves qui suivent des cours de niveau avancé ont un double avantage : ils sont les seuls à pouvoir être admis à l'université et ils ont le plus de chances d'être acceptés dans les collèges. Les élèves des deux autres programmes sont en revanche doublement désavantagés, et c'est par considération pour eux que nous croyons que le mandat des collèges devrait être réexaminé et clarifié.

Il ressort clairement que l'organisation du programme selon trois niveaux de difficulté, sur le modèle EOCIS, n'a pas réussi à assurer à la plupart des élèves un cheminement pertinent ou équitable en matière d'enseignement postsecondaire et de débouchés professionnels. Le programme donne lieu à un tri plus ou moins efficace parmi les élèves, du point de vue de l'admission à l'université, mais ne contribue pas à fournir à la plupart des élèves qui n'iront pas à l'université, des options valables. Il résulte notamment de cette situation que les taux d'abandon diffèrent

« Les collèges devraient constituer une option de rechange valable pour les élèves qui ne poursuivent pas d'études universitaires, même pour les élèves les plus doués. Étant donné que les débouchés deviennent de plus en plus spécialisés, il y en a souvent peu pour ceux et celles dont la formation est trop générale. L'obtention d'un diplôme collégial devrait être reconnue comme un objectif louable et censé pour tous les élèves, de niveau général ou de niveau avancé.»

École secondaire Regiopolis/Notre-Dame, Kingston

paroles

considérablement entre les élèves de niveau avancé et ceux des deux autres niveaux.

On doit reconnaître les efforts qui ont été déployés par certains collèges, au cours des dernières années, pour se rendre accessibles à divers groupes. Il faut aussi prendre en considération le niveau de connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul des élèves qui ont suivi les programmes de niveau général et de niveau fondamental. Compte tenu du nombre de places disponibles, il semble plus probable que ces élèves accéderaient en plus grand nombre au collège s'ils avaient les compétences voulues pour réussir un programme de plus en plus exigeant.

Recommandation 15

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation examine l'éducation offerte par les collèges communautaires, son mandat, son financement, sa cohérence et sa place dans le «système» d'éducation en Ontario, et que les chemins qui mènent de l'école secondaire au collège soient précisés, en accordant une attention particulière aux élèves qui ne se dirigent pas vers l'université.*

Par ailleurs, on devrait encourager les collèges à mettre en oeuvre les recommandations pertinentes du Comité Vision 2000 formulées dans un document d'orientation clé à la suite de consultations menées dans la province en 1988 et 1989.

Au cours de la deuxième moitié de la dernière décennie, les enseignantes et enseignants et le grand public ont commencé à s'interroger sur le taux élevé d'abandon scolaire et ont tenté de trouver des façons de le réduire. Cette question a suscité de nombreux débats et a donné lieu à des tentatives de réforme, comme le décloisonnement en 9e année, ainsi qu'à des réactions à l'encontre de ces tentatives. Le taux d'abandon après quatre à cinq années (soit le pourcentage d'élèves qui commencent leur 9e année et qui n'obtiennent pas de diplôme quatre à cinq ans plus tard) se situe actuellement entre 18 et 30 p. 100, dépendant de la méthode de calcul utilisée. Selon la source la plus récente, il pourrait se chiffrer à 30 p. 100, même si un tiers des «décrocheurs» finissent par obtenir un diplôme, ce qui porte le taux d'abandon net à 20 p. 100.[3] Cela signifie qu'un élève sur cinq qui commence des études secondaires n'obtient jamais de diplôme.

Comparativement à l'expérience passée et à celle d'autres pays, ce taux d'abandon n'est pas élevé. Il est en fait beaucoup plus bas que jamais, et l'on pourrait dire qu'il est exemplaire à tous les points de vue. Au cours du siècle dernier, le niveau de scolarité acceptable pour tous les élèves est passé du niveau élémentaire au niveau secondaire. C'est seulement au cours des 50 dernières années, à peu près, que l'on a commencé à penser que tous les élèves devraient détenir un diplôme d'études secondaires. Jusqu'à récemment, on partait du principe qu'un diplôme de 8e année et, plus tard, un diplôme de 10e année de niveau général, était suffisant pour tous, sauf pour ceux qui voulaient poursuivre des études universitaires.

Encore dans les années 1950, on s'attendait à ce que la plupart des élèves quittent l'école après la 10e année, et en fait, les décrocheurs constituaient la majorité, et non pas une minorité, à cette époque. Dans une large mesure, cette attitude prévaut encore dans nombre de pays à l'extérieur de l'Amérique du Nord, où le taux d'abandon scolaire est beaucoup plus élevé, mais où les personnes qui ne visent pas un diplôme universitaire suivent souvent un apprentissage qui comprend parfois une formation continue générale. C'est seulement lorsqu'on le compare à celui des États-Unis, et maintenant à celui du Japon, que notre taux d'abandon scolaire est élevé.

L'importance que l'on accorde au fait que quatre Ontariens sur cinq obtiennent un diplôme d'études

secondaires est affaire de valeurs personnelles. De plus en plus, les gens perçoivent le diplôme comme un rite de passage ou un document de base pour être citoyen à part entière, mais cela est loin d'avoir toujours été le cas.

Étant donné que l'on a tendance à faire correspondre éducation et scolarité dans une plus large mesure que dans certains autres pays, les personnes qui n'obtiennent pas de diplôme sont stigmatisées.

En outre, étant donné que nous n'avons jamais (à l'instar des Américains) élaboré un système d'apprentissage solide qui réunisse scolarité et formation, nous livrons à eux-mêmes les jeunes qui abandonnent l'école et qui doivent se trouver un emploi. C'est donc dire que nous sommes réticents à les voir abandonner l'école vers l'âge de 16 ou 17 ans sans avoir obtenu de diplôme, en sachant combien il leur sera difficile de trouver un emploi qui leur permettra de gagner leur vie et de progresser avec les années.

Il est toutefois très important de reconnaître que le taux d'abandon scolaire n'est en aucun cas uniforme ou uniformément bas parmi tous les groupes. Dans une société hétérogène comme la nôtre, le taux d'abandon scolaire tout comme le cloisonnement des élèves à l'école secondaire reflètent les mêmes problèmes d'iniquité. Les décrocheurs, y compris les élèves qui suivent des cours de niveau général et de niveau fondamental (ceux-là même qui représentent un grand nombre des décrocheurs) sont plus susceptibles que les élèves de niveau avancé ou que les diplômées et diplômés de provenir de familles à faible revenu, d'avoir des parents qui ont un faible niveau de scolarité ou qui viennent d'immigrer au pays, de provenir de familles monoparentales, ou encore d'appartenir à certains groupes linguistiques ou raciaux, notamment les autochtones, les noirs et les portugais.

En fait, une étude longitudinale sur une période de 25 ans sur les élèves de Toronto montre que le taux d'abandon scolaire chez les enfants provenant de milieux ouvriers et chez les gens pauvres est deux fois plus élevé que celui des enfants de familles mieux nanties. Au total, les deux tiers des enfants de familles d'ouvriers et des enfants pauvres abandonnent leurs études, comparativement à un tiers des enfants des familles mieux nanties.[4]

C'est après avoir constaté ces inégalités, plutôt qu'en réponse au nombre élevé d'abandons scolaires, que George Radwanski a recommandé, en 1987, que tous les élèves du secondaire suivent les mêmes cours, c'est-à-dire qu'il n'existe qu'un niveau de difficulté.[5] Son raisonnement repose sur une observation historique des faits et montre que, tant qu'il existe des niveaux différents, les élèves qui proviennent de milieux moins favorisés, ou qui sont désavantagés en raison de facteurs sociaux et raciaux, discriminatoires ou autres, seront toujours trop nombreux dans les cours moins exigeants, et recevront toujours un enseignement qualitativement et quantitativement inférieur, ce qui, à plus long terme, leur nuit au point de vue économique et social.

Il présente une abondance de preuves pour montrer que ces disparités ne sont pas liées essentiellement aux différences dans la facilité d'apprendre des élèves, mais plutôt à des facteurs non scolaires, comme le revenu familial et le niveau d'éducation des parents. (L'étude longitudinale sur 25 ans a aussi permis de démontrer que le niveau dans lequel l'élève est placé détermine le succès scolaire de cet élève par la suite, plus que le quotient intellectuel et plus que les résultats obtenus à l'école élémentaire.)[6]

En réponse aux points soulevés dans le rapport Radwanski et à d'autres arguments similaires, le ministère de l'Éducation a commencé à envisager sérieusement le décloisonnement dans les écoles secondaires. Il était clair cependant qu'il n'accepterait pas la recommandation de Radwanski selon laquelle «la politique actuelle de répartition des élèves de niveau secondaire dans des cours de niveau avancé, général et fondamental soit abolie et remplacée par

paroles

«L'élimination des niveaux en 9e année ne pourra se faire qu'en traitant les élèves sur un pied d'égalité dès la première année. Si en première année, les élèves sont déjà classés dans des groupes de lecture ou de mathématiques dont le niveau varie, et qu'on ne leur offre pas la possibilité de réaliser leur plein potentiel à un niveau plus avancé, on ne peut s'étonner qu'il existe une telle confusion dans les premières années d'études secondaires.»

Comité étudiant du Conseil des écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel

un niveau unique d'enseignement de grande qualité pour tous les élèves.» Plutôt, le ministère s'est montré intéressé à décloisonner les deux premières années du secondaire, c'est-à-dire les 9e et 10e année. Cette répartition correspondait au modèle de programme en vigueur, selon lequel les 7e, 8e, 9e et 10e année constituent le cycle intermédiaire, et la 11e et la 12e année et le CPO, le cycle niveau supérieur.

Cela permettrait en outre à l'Ontario de s'aligner sur d'autres provinces canadiennes, dont la plupart commencent à cloisonner les élèves après la 9e année. (En Colombie-Britannique et au Québec, on le fait après la 10e année.)

La recommandation a provoqué une réaction négative chez de nombreux enseignants et enseignantes de niveau secondaire, de la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO), de nombreux élèves de niveau secondaire, de l'Association des élèves d'écoles secondaires de l'Ontario, de nombreux universitaires, ainsi que de nombreux parents d'élèves suivant les cours de niveau avancé. Selon les enseignantes et les enseignants, un groupement plus homogène désavantagerait à la fois les élèves les moins doués et les plus doués. À notre avis, les recherches infirment cette hypothèse,[7] mais nombre d'enseignantes et d'enseignants continuent d'y croire. Comme eux, de nombreux parents d'élèves qui étaient ou devaient être dans les programmes avancés croyaient que leurs enfants seraient désavantagés et retardés par des classes plus hétérogènes. On a noté aussi une certaine opposition de la part d'un nombre beaucoup plus restreint de parents d'enfants qui fréquentaient des écoles de formation professionnelle de niveau fondamental qui, de l'avis de ces parents, offraient à leurs enfants un programme cohérent.

Face à cette opposition, le Ministère a procédé au décloisonnement en 9e année seulement, et a donné aux écoles trois ans, c'est-à-dire de septembre 1993 à juin 1996, pour procéder à ce changement. Au moment où nous avons tenu les audiences publiques, et pendant toute la durée du mandat de la Commission, on a continué de constater une opposition considérable au décloisonnement, mais la réaction a été partagée, et on a noté un nombre plus grand de rapports sur les écoles et enseignantes et enseignants qui croyaient que le programme de 9e année sans cloisonnement était un succès.

En 1993, lorsque l'on a commencé dans les écoles à décloisonner en 9e année, un nouveau programme a dû être suivi. Dans ce qui a été appelé le décloisonnement et l'abolition des crédits en 9e année, le ministère de l'Éducation et de la Formation a intégré la 9e année au *Programme d'études commun,* de la 1re à la 9e année. Il n'existe pas de distinction entre le programme de la 9e année et celui de la 7e ou de la 8e année. Les résultats qui sont définis dans le programme de base sont regroupés sur trois ans et évalués au cours de la dernière année. «À la fin de la 6e année» et «à la fin de la 9e année», les élèves auront atteint certains résultats. C'est donc dire que les 7e, 8e et 9e année constituent un bloc, du point de vue du programme d'études et des résultats.

La 9e année étant intégrée au *Programme d'études commun,* les années suivantes demeurent non définies. Étant donné le manque de directives, les écoles ainsi que les enseignantes et enseignants appliquent les anciennes règles (même si des décisions devront être prises pour les élèves qui sont en 10e année en 1994-1995).

En fait, le ministère de l'Éducation et de la Formation a commencé à réexaminer le programme d'études secondaires avant l'établissement du *Programme d'études commun.* Il a abandonné le processus au moment de la création de la Commission royale sur l'éducation, ce qui fait que la restructuration de l'école secondaire a été intégrée, par défaut, à nos travaux.

Le processus de consultation amorcé par le Ministère a été axé sur un certain nombre de questions, notamment la situation de la 10e année (crédits et cloisonnement ou ni l'un ni l'autre); la définition d'un crédit et le recours aux fractions de crédits; le nombre d'élèves par école; le maintien des élèves à l'école; la préparation à la vie et les questions sociales abordées dans le cadre du programme; la

Bien que le nombre d'étudiantes et d'étudiants diplômés ait considérablement augmenté au cours des cinquante dernières années, si bien que les diplômés représentent non plus la minorité mais la majorité, le fait est que certains groupes d'étudiantes et d'étudiants continuent de réussir moins bien que d'autres. Les élèves provenant de foyers plus défavorisés sur le plan éducatif et financier risquent davantage d'être dirigés vers des programmes de niveau inférieur et d'abandonner leurs études secondaires avant d'obtenir leur diplôme. Le décloisonnement récent de la 9e année vise à éviter l'orientation précoce et inéquitable des étudiantes et étudiants vers certains niveaux de cours.

Comme il devient de plus en plus difficile pour les personnes sans éducation postsecondaire de se trouver un emploi spécialisé, les étudiantes et étudiants qui ne suivent pas principalement des cours de préparation à l'université devront s'orienter vers les collèges pour poursuivre leurs études et obtenir une formation. Il faudra donc mieux définir la transition entre l'école secondaire et le collège.

planification de la carrière; les lignes directrices s'appliquant au programme; les résultats attendus; et d'autres éléments. Les questions d'équité ont aussi été abordées, ainsi que l'éducation des adultes et des immigrants. Des renseignements sont disponibles sur les réactions obtenues lors des consultations, la plupart émanant des enseignantes et des enseignants, mais aucune mesure n'a été prise à ce sujet.

C'est donc dire que, bien que *Le Programme d'études commun* ait servi à redéfinir le niveau élémentaire au cours des deux dernières années, cela n'a pas eu d'effet sur le programme secondaire (qui commence maintenant en 10e année). C'est pourquoi nous proposons un certain nombre de changements importants à l'organisation du programme qui suit le programme d'études commun, que nous regroupons sous le vocable programme spécialisé. Étant donné que nous voyons le programme comme un continuum, et non comme deux programmes distincts, plutôt que de parler d'un programme élémentaire et d'un programme secondaire, nous préférons parler d'un programme commun de base de la 1re à la 9e année (qui comprend certaines options de spécialisation au niveau local) et un programme spécialisé après la 9e année, qui laisse néanmoins suffisamment de place pour des cours communs.

Après un examen approfondi des points de vue qui nous ont été présentés et des documents portant sur les changements en général et sur l'abolition des niveaux en particulier, nous avons décidé de ne pas recommander le prolongement du programme commun jusqu'à la fin de la 10e année, comme cela a été souvent proposé. Nous notons que de nombreux enseignants et enseignantes ont été traumatisés par le décloisonnement en 9e année, et ils nous ont dit qu'ils étaient dépassés par le rythme des changements et des réformes apportés à l'éducation au cours de la dernière décennie. Ils n'ont pas le temps de s'habituer à un changement qu'un autre leur est déjà imposé. Nous sommes convaincus, du fait des lectures que nous avons faites et des impressions que nous avons recueillies auprès de certains enseignants et enseignantes ainsi que directrices et directeurs, qu'un programme commun pourrait être offert jusqu'à la fin de la 10e année, comme c'est le cas en Colombie-Britannique et au Québec, mais nous ne recommandons pas que cela soit fait en Ontario pour le moment.

Suggestions pour la réorganisation de l'école secondaire

Durée

La structuration scolaire la plus répandue en Europe, en Asie et dans la plupart des régions en Amérique du Nord prévoit six années d'école élémentaire, trois années intermédiaires et trois années d'école secondaire. La plupart des élèves terminent leur scolarité l'année de leurs 18 ans. En revanche, les élèves en Ontario ont quatre années d'études secondaires après la 9e année, et la plupart d'entre eux ont 19 ans lorsqu'ils obtiennent leur diplôme. Même si le gouvernement a pendant longtemps tenté de réduire le nombre d'années d'école d'un an, afin que la structure ontarienne soit similaire à celle des autres provinces canadiennes et d'autres pays, la majorité de nos élèves prennent de six mois à un an de plus que les autres pour obtenir leur diplôme. Moins de quatre élèves sur dix l'obtiennent en quatre ans, selon les données recueillies récemment. Il est pratique courante pour les élèves qui se destinent à des études universitaires et qui accumulent à cette fin leurs CPO (cours préuniversitaires de l'Ontario, suivis au cours de la dernière ou des deux dernières années d'études secondaires et nécessaires pour être admis à l'université en Ontario) de reporter à plus tard l'obtention de leur diplôme, en vue de reprendre des cours et

d'augmenter leur moyenne. Même les élèves qui aimeraient terminer le secondaire en quatre ans en sont parfois empêchés par des horaires qui manquent de souplesse, tandis que d'autres veulent seulement prendre d'autres cours dans des domaines qui les intéressent.

En principe, la Commission souscrit à l'idée que certains élèves prendront plus de temps que d'autres pour terminer un cours, et que ces écarts sont préférables à d'autres options comme l'abaissement des normes ou le fait de pénaliser des élèves par des solutions non productives comme la reprise d'une année, ou encore, à l'extrême opposé, les forcer à progresser moins rapidement que leurs capacités le permettent.

Mais nous sommes conscients que dans aucune autre province au Canada, et à peu d'endroits ailleurs dans le monde, on ne consacre plus de trois ans aux études secondaires ou l'on n'impose plus de 12 années d'études obligatoires. Il n'existe pas de preuve que les élèves qui passent quatre ans ou plus à l'école secondaire obtiennent de meilleurs résultats à l'université que les autres.

C'est pourquoi nous sommes d'accord avec les commissions qui ont siégé précédemment et qui ont recommandé que la cinquième année d'études secondaires, ou la 5e année d'études après la 8e année, soit éliminée en Ontario et qu'à partir de la 10e année, le programme soit défini comme comportant trois années, peu importe l'orientation postsecondaire de l'élève, en partant du principe que les élèves peuvent cependant demeurer à l'école tant qu'ils n'ont pas reçu leur diplôme.

Ceci étant dit, nous voulons décourager cette pratique et réduire les dépenses publiques en imposant une limite au nombre de crédits qui peuvent être accumulés avant d'obtenir un diplôme, afin que le programme spécialisé soit terminé en trois ans. Nous recommandons donc qu'un nombre maximum de crédits (y compris tous les crédits attribués pour les cours obligatoires) soit autorisé, et qu'une fois ceux-ci accumulés, les élèves reçoivent automatiquement leur diplôme et n'aient pas la possibilité de suivre d'autres cours.

Selon les règles actuelles, le fait de prescrire un nombre maximum (ou un nombre minimum) de crédits pour l'obtention d'un diplôme ne constitue pas une solution. Nous tenons à souligner encore une fois que l'une des principales raisons pour lesquelles certains élèves demeurent à l'école secondaire pendant plus de quatre ans est qu'ils reprennent des cours, généralement les CPO, en vue d'augmenter leur moyenne, étant donné que les universités établissent leurs critères d'admission de base sur une moyenne particulière dans six CPO. À l'heure actuelle, la reprise de cours ne figure pas dans le dossier de l'élève. Si c'était le cas, les universités et les collèges pourraient choisir, et choisiraient certainement l'élève qui a obtenu une note de 90 p. 100 en anglais à son premier essai, plutôt qu'à son deuxième.

De même, lorsqu'un élève échoue un cours, cet échec ne figure pas dans le Dossier scolaire de l'Ontario. Cela dissuade en partie les élèves de faire le maximum d'efforts pour réussir le cours la première fois.

Certains élèves suivent d'autres cours parce qu'ils ont changé d'orientation. Même si cette pratique subsistera, nous souhaitons que l'accent qui sera mis sur l'orientation professionnelle et scolaire, dès les premières années d'école comme nous le recommandons, avec une planification définie des études et de la carrière à partir de la 7e année, au moyen du Dossier cumulatif de l'élève et grâce à des rapports permanents de l'élève avec l'enseignante ou l'enseignant-mentor, donnera lieu à un nombre moins important de changements et éliminera la nécessité de reprendre des cours.

La prolongation de la durée des études secondaires dépend aussi d'un autre facteur : les élèves sont autorisés à abandonner des cours auxquels ils se sont inscrits, même tard dans la session. Nombre d'entre eux le font après l'examen de mi-session, lorsque leurs notes sont faibles. Cela explique en partie la popularité des cours soumis au

régime des semestres : un élève peut abandonner un cours en décembre et en prendre un nouveau en janvier. Si bien qu'en janvier de chaque année, de nombreux élèves s'inscrivent à des écoles soumises au régime des semestres, afin de commencer de nouveaux cours, après avoir abandonné le cours ou les cours auxquels ils s'étaient inscrits en septembre dans une école qui n'est pas soumise à ce régime. Même s'il est raisonnable de permettre aux élèves de changer d'avis après quelques heures de cours, il n'est pas normal, à notre avis, de pouvoir mettre de côté aussi facilement le travail, ou l'absence de travail, d'un semestre.

Reprendre un cours ou l'abandonner des mois après qu'il soit commencé n'est pas productif, ne favorise pas l'apprentissage, et entraîne des dépenses publiques inutiles. Ne pas imposer de pénalités aux élèves qui reprennent ou abandonnent des cours, ou qui obtiennent des notes trop basses, les incite à une plus grande dépendance à long terme et contribue à valoriser le succès, peu importe comment il est atteint, mais ne valorise pas les efforts.

Recommandation 16

** Nous recommandons par conséquent que les études secondaires soient définies comme un programme de trois ans, commençant après la 9e année, et que les élèves ne soient autorisés à prendre qu'un maximum de trois cours, en sus des 21 cours obligatoires, pour un total ne dépassant pas 24 crédits. Nous recommandons en outre que tous les cours auxquels l'élève s'est inscrit, qu'il les ait terminés ou pas, réussis ou échoués, figurent dans son relevé de notes.*

Il convient de préciser que nous n'essayons pas de nuire aux élèves qui ont des raisons légitimes de prendre leur temps pour terminer leurs études secondaires, ou encore à ceux qui prennent moins de sept ou huit cours par année. Les élèves qui doivent travailler à temps partiel, qui s'occupent de jeunes enfants, qui ne peuvent pas réussir un grand nombre de cours en même temps, ou qui ont d'autres obligations qui les empêchent de finir le programme spécialisé en trois ans, ne seront pas pénalisés. Nous ne voulons pas restreindre le nombre d'années que prennent les élèves pour terminer l'équivalent de trois années d'études à temps plein. Nous voulons toutefois limiter le nombre de cours qu'ils peuvent prendre, et non pas le temps qu'ils prennent pour les terminer.

Organisation du programme

Problèmes

Dans à peu près tous les pays, les élèves sont groupés par aptitude à l'école secondaire. Généralement, il existe un programme de formation générale ou de formation qui mène à l'université, un programme technique, qui peut ou non mener à des études plus avancées, et un programme professionnel, qui se termine au niveau secondaire. Dans beaucoup de pays, le groupement par niveaux se fait plus tôt que dans la plupart des provinces au Canada; dans certains, il commence plus tard.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les cours secondaires en Ontario sont offerts selon trois «niveaux de difficulté», soit : le niveau fondamental, le niveau général et le niveau avancé. Les élèves qui terminent leur 9e année (anciennement la 8e année) choisissent le niveau auquel ils suivront la majorité de leurs cours. Ce choix est souvent largement influencé par les enseignantes et enseignants ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques. Les parents peuvent participer à la décision s'ils le veulent, mais ils doivent donner leur consentement par écrit.

La raison qui justifie le cloisonnement est la suivante : au moment où ils entrent à l'école secondaire, les élèves sont tellement différents au point de vue de leur cheminement (et, ce que l'on présume souvent, au point de vue de leurs compétences de base), qu'ils ne peuvent pas raisonnablement apprendre et suivre des cours ensemble. (Les recherches effectuées en 9e année, comme nous l'avons mentionné précédemment, n'appuient pas cette hypothèse.) On part du principe que les élèves les plus brillants ou les mieux préparés seront retardés, et que les élèves les plus lents ou les

questions

Il y a abondance de preuves que les notes obtenues par les élèves de niveau général (mathématiques, anglais, etc.) sont de beaucoup inférieures dans l'ensemble à celles des élèves de niveau avancé. En outre, leur taux d'échec est de beaucoup supérieur. Le taux d'abandon est beaucoup plus élevé chez les élèves des niveaux général et fondamental. On attend moins des élèves qui ne suivent pas les cours de niveau avancé ou qui ne se destinent pas à l'université.

moins bien préparés prendront du retard et échoueront. En théorie, la séparation des élèves par niveau devrait signifier que la distribution des notes à l'intérieur de chacun des trois niveaux sera la même, étant donné que s'ils sont bien classés, les élèves se mesureront à d'autres élèves de même niveau et qu'ils auront la possibilité d'exceller, peu importe le niveau.

Cela n'est toutefois pas le cas. Il y a abondance de preuves que les notes obtenues par les élèves de niveau général (mathématiques, anglais, etc.) sont de beaucoup inférieures dans l'ensemble à celles des élèves de niveau avancé. En outre, leur taux d'échec est de beaucoup supérieur. Par exemple, à l'intérieur d'un échantillon de 60 écoles pris en 1992, 15,6 p. 100 des élèves ont échoué au cours d'anglais de niveau général de 10e année, comparativement à 6,5 p. 100 au niveau avancé.[8] Cela, et le fait que le taux d'abandon est beaucoup plus élevé chez les élèves des niveaux général et fondamental, indique clairement que le cloisonnement des programmes n'atteint pas ses objectifs, à savoir fournir des chances égales de bien réussir à tous les niveaux.

Des observations sur la façon de fonctionner en classe et sur le contenu des cours, tant en Ontario qu'ailleurs, font constamment ressortir que l'on attend moins des élèves qui ne suivent pas les cours de niveau avancé ou qui ne se destinent pas à l'université (par exemple on ne leur donne pas de devoirs ou on leur en donne peu). On note aussi une moins grande motivation chez leurs enseignantes et enseignants. La plupart des observatrices et observateurs ont l'impression que ces classes, plutôt que d'être organisées différemment ou de mettre l'accent sur des matières qui répondent aux besoins de divers types d'apprenants, ou aux besoins d'apprenants qui ont des intérêts différents, sont des versions édulcorées des classes de niveau avancé.[9]

En principe, les élèves peuvent prendre des cours de niveaux différents. Par exemple, ils peuvent prendre des cours de mathématiques de niveau avancé, mais des cours de français de niveau général. En pratique, toutefois, la plupart des élèves prennent leurs cours au même niveau. Cette pratique est tellement répandue que de nombreuses écoles, particulièrement dans les centres urbains, n'offrent qu'un niveau de cours pour toutes les matières, en se disant que cette façon de procéder répondra aux besoins de la plupart des élèves. Ainsi, il existe des écoles qui se spécialisent dans les cours de niveau fondamental, ou des écoles secondaires

qui n'offrent que des cours de niveau avancé, ce qui laisse peu de place aux écarts possibles entre les aptitudes, en fonction des matières plutôt qu'en fonction des élèves.

Le plus grand problème que pose le système en place vient du fait qu'il semble réussir à une minorité d'élèves uniquement, si l'on soutient que le succès signifie qu'ils atteignent les objectifs établis. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les deux tiers des élèves choisissent les cours de niveau avancé parce qu'ils souhaitent être admis à l'université. Mais les universités ne peuvent recevoir qu'un peu moins de la moitié de ce nombre. Autrement dit, la majorité des élèves qui aspirent à des études universitaires n'y auront pas accès.

Le fait d'obtenir des notes faibles ou d'échouer dans les cours obligatoires de première et de deuxième année du secondaire (le plus fréquemment en mathématiques) contribue à écarter un grand nombre d'élèves. Beaucoup plus d'élèves qui suivent des cours de niveau avancé ont des notes de 50 et de 60 p. 100, plutôt que de 80 ou de 90 p. 100, dans les cours requis pour entrer à l'université. C'est donc dire que la courbe des notes n'est pas «normale» ou «en forme de cloche». Cela n'est toutefois pas le cas pour plusieurs des cours qui ne servent pas à faire une sélection, comme l'éducation physique, le théâtre et la musique.[10] Même si la plupart des élèves qui sont «écartés» ne se rendent pas compte, jusqu'à leur dernière ou avant-dernière année d'études secondaires, qu'ils n'entreront pas à l'université, leur avenir est assez prévisible, si l'on se base sur le nombre de crédits accumulés à la fin de leur première année d'études secondaires. La plupart des élèves prennent huit ou au moins sept cours; ceux qui en réussissent moins que six figureront certainement parmi la majorité des élèves de niveau avancé qui ne réussiront pas six CPO avec des notes leur permettant d'être admis à l'université.

À moins que les universités ne doublent le nombre de leurs admissions, ce qui semble fort peu probable, de nombreux élèves doivent se voir offrir d'autres options. Le problème ne tient pas au niveau de spécialisation ou au contenu des cours de niveau avancé, mais plutôt à l'attrait que suscitent les études universitaires.

Étant donné que cet attrait ne semble pas vouloir diminuer, il est très important d'offrir d'autres options attirantes et réalistes, et non pas seulement une version plus faible des mêmes cours, sans objectif particulier.

Il est vrai, évidemment, que le problème est bien ancré dans une culture qui valorise et récompense les compétences académiques et professionnelles plutôt que les compétences appliquées. Même si nous nous plaignons du manque de gens de métier qualifiés et du fait que nous devons compter sur les immigrants pour pallier ce manque chronique, les travailleuses et travailleurs qualifiés ne sont pas rémunérés ni récompensés de la même façon que les personnes qui ont un diplôme universitaire et une formation professionnelle.

L'université est la porte d'accès à une rémunération et à un statut élevés, et il en sera sans doute toujours ainsi. Nous avons tendance à faire équivaloir le niveau d'intelligence et de compétences scolaires, si bien que le succès scolaire et les crédits accumulés deviennent la preuve principale de l'excellence d'une personne et de son employabilité. C'est pourquoi les cours ou programmes de cours qui ne donnent pas accès à l'université demeureront sans doute moins attrayants.

Il n'est pas surprenant, par conséquent, que la majorité des élèves choisissent ou soient susceptibles de continuer de choisir le programme préuniversitaire, même s'il est parfaitement évident que la plupart ne seront pas admis à l'université une fois leurs études secondaires terminées.

Stratégies

Malgré les difficultés évidentes, nous sommes convaincus qu'il est possible de mettre au point des options plus efficaces qui aideront à diminuer le nombre d'élèves qui quittent l'école sans diplôme, et à faire augmenter le nombre de ceux qui fréquentent le collège. À l'heure actuelle, environ 30 p. 100 des élèves du secondaire abandonnent

leurs études sans diplôme (même si le tiers d'entre eux finissent par l'obtenir); environ 25 p. 100 vont directement à l'université; et environ 20 p. 100 directement au collège. Un petit pourcentage se dirige vers d'autres établissements postsecondaires, et environ 20 p. 100 entrent directement sur le marché du travail (même si la moitié de ces personnes fréquentent plus tard l'université ou le collège). (Voir la figure 1.)

Avec une gamme d'options plus intéressantes à l'école secondaire, on pourrait augmenter le pourcentage d'élèves qui vont directement au collège ou qui passent directement de l'école au travail, et on pourrait ainsi réduire de façon substantielle le nombre d'élèves qui quittent l'école sans diplôme. Peu importe la façon dont le programme sera modifié, il est fort probable que les élèves de milieux défavorisés continueront d'être peu nombreux à être admis à l'université. Mais un système plus efficace de regroupements homogènes multiples devrait permettre à un plus grand nombre d'entre eux d'obtenir un diplôme, ce qui, en soi, est plus équitable. Par ailleurs, des liens plus étroits avec les collèges devraient donner aux élèves de milieux ouvriers et de groupes minoritaires plus de chances de poursuivre des études postsecondaires, ce qui constitue un atout considérable du point de vue de l'emploi et des possibilités de revenu.

Pour réussir, toute tentative visant à remplacer les cours préuniversitaires par une option réaliste et attrayante dépend, du moins en partie, de la portée et de la qualité de l'orientation professionnelle que les élèves ont reçue avant de faire un choix. Les élèves qui sont conscients de la gamme variée de débouchés qui s'offrent à eux, dont plusieurs n'exigent pas d'études universitaires, ont un plus grand éventail d'options qui s'offre à eux.

Nous sommes d'accord qu'il n'est pas suffisant d'offrir un seul programme au niveau secondaire. Étant donné que les élèves ont des expériences, des aptitudes et des intérêts différents, et qu'ils veulent faire des choix, nous ne proposons pas qu'ils suivent exactement les mêmes cours, au même niveau de «difficulté». Par ailleurs, nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire d'offrir tous les cours à trois niveaux, ou de préciser un «niveau de difficulté» particulier pour chaque cours offert. Nous ne croyons pas non plus qu'il soit nécessaire ou utile que les élèves se sentent obligés de prendre tous leurs cours ou la plupart de leurs cours à un niveau particulier de difficulté, plutôt que de choisir selon leurs intérêts et leurs points forts.

Par conséquent, nous recommandons trois modifications majeures quant à la façon dont les cours de niveau secondaire sont offerts et agencés actuellement :

Recommandation 17

** Nous recommandons qu'il n'y ait que deux, et non pas trois, types («niveaux») différents de cours.*

Nous sommes d'avis que ces deux niveaux devraient se distinguer par le fait que l'un devrait être plus académique et l'autre plus appliqué. Cependant, nous n'ignorons pas que, dans l'esprit de la plupart des gens qui connaissent le jargon du métier, ces deux niveaux ressembleraient au niveau avancé et au niveau général actuels.

Si l'on utilise cette terminologie, nous devons dire que le troisième niveau, celui que nous recommandons d'éliminer, correspond au niveau fondamental actuel. Nous reconnaissons le fait qu'un petit nombre d'élèves, au moins 5 p. 100, apprennent plus lentement et ont besoin d'une aide particulière. Mais nous croyons qu'il est insensé de créer un ensemble spécial de cours ou un programme pour ces élèves, programme que les quatre cinquièmes d'entre eux ne terminent pas à l'heure actuelle.

À notre avis, il est préférable d'offrir un soutien additionnel à ces élèves, sous forme d'un encadrement individuel donné par des enseignants, des aides-enseignants ou des élèves de niveaux plus avancés agissant comme tutrices ou tuteurs. Nous pensons en outre que ces élèves devraient disposer de plus de temps pour terminer leurs cours. Nous accordons beaucoup d'importance au temps

qu'il faut pour terminer les cours et à la souplesse requise à cet égard – tant pour permettre à ceux qui vont plus vite d'accélérer, qu'à ceux qui apprennent plus lentement ou qui ont des besoins spéciaux de suivre leur rythme – et nous en parlons à plusieurs reprises dans le présent chapitre et ailleurs dans le rapport.

Recommandation 18

** Nous recommandons que certains cours (appelés Cours académiques de l'Ontario ou CAcO) soient offerts et mettent l'accent sur des connaissances plus générales; et que d'autres cours (appelés Cours appliqués de l'Ontario ou CApO) soient offerts et mettent l'accent sur les applications pratiques; et que d'autres cours encore soient offerts sous forme de cours communs reposant à la fois sur des approches générales et appliquées, et qu'ils n'aient pas de désignation particulière.*

Nous reconnaissons que les modes d'apprentissage se différencient pour tout le monde et à tous les âges par la recherche des aspects pratiques, de la pertinence et des applications de ce qu'on apprend. Bien que nous soyons persuadés que nombre d'élèves du cours élémentaire et du cours secondaire, et peut-être même la grande majorité, sont plus motivés lorsque leurs enseignantes et enseignants les aident à voir le rapport qui existe entre leurs études et le monde qui les entoure, nous reconnaissons que l'établissement de ce lien revêt encore plus d'importance pour certains apprenants que pour d'autres. Ceux dont les intérêts sont plus techniques ou pratiques doivent se voir offrir des cours dans des domaines comme l'anglais et le français, les mathématiques, les sciences physiques et les sciences sociales, qui prennent un aspect différent, du point de vue du niveau de compétences requises et du type de problèmes présentés et des applications possibles de la matière et des concepts enseignés.

Prenons par exemple les cours d'anglais et de français. Tous les élèves doivent maîtriser un niveau de langue donné, oralement et par écrit, et doivent, dans leurs dernières années d'école, pouvoir comprendre des textes généralement compris par un adulte. Mais certains élèves aiment lire pour s'informer sur des sujets qui les intéressent directement, par exemple les sciences ou la politique, tandis que d'autres préfèrent lire des oeuvres littéraires, de fiction ou autres, qui leur servent à faire l'apprentissage d'idées et de thèmes liés à l'histoire et à la nature humaine.

Les élèves qui préfèrent lire des ouvrages pratiques pourraient être plus intéressés par les aspects théoriques des sciences. C'est donc dire qu'il existe des différences non seulement entre les apprenants, mais aussi chez chacun d'eux. Un élève qui s'intéresse beaucoup aux sciences humaines, par exemple, peut être attiré par l'esthétique et vouloir étudier la littérature ou l'art, pour acquérir des idées et des connaissances, sans chercher des applications pratiques évidentes ou immédiates. Toutefois, le même élève peut avoir un intérêt minime pour les mathématiques et, à moins que les applications pratiques de cette matière ne soient très évidentes, ne pas aimer beaucoup les mathématiques.

Nous voulons donc que les écoles offrent des cours qui répondent non pas aux besoins de deux «types» d'élèves, mais des cours dont le contenu présente deux points de vue différents, en sachant que certains élèves préféreront choisir la plupart de leurs cours dans le programme CAcO ou le programme CApO, mais pas dans les deux à la fois, tandis que d'autres élèves seront plus éclectiques.

Bien que nous ne prétendions pas pouvoir résoudre tous les problèmes ou satisfaire toutes les intervenantes et tous les intervenants, nous proposons de modifier la nature des cours offerts au niveau secondaire et leurs exigences pour faire un tout qui, nous en sommes persuadés, sera plus efficace et plus réaliste. (Voir figure 2.) Nous voulons que les élèves aient la possibilité de s'attarder à ce qui les intéresse et à ce qui apporte un élément de cohérence et d'utilité à leur programme d'études secondaires.

FIGURE 2

Il s'agit de comparer le programme actuel des écoles secondaires qui repose sur les programmes-cadres actuels et celui qu'on envisage pour l'avenir si nos recommandations sont mises en oeuvre. Pour ce faire, nous donnons des exemples de programmes de la première et de la dernière année du secondaire pour trois élèves (fictifs) : Anne, Paul et Lise.

Le programme

présent

Anne veut être avocate. Elle doit donc aller à l'université avant de faire une demande d'admission à une faculté de droit. Selon le système actuel, elle doit suivre tous ses cours au niveau avancé (CPO), même pour les matières qu'elle n'étudiera pas à l'université.

Paul veut être radiodiffuseur. Il peut le faire en allant à l'université ou au collège, ou en se dirigeant directement vers le marché du travail. Paul veut aller au collège et obtenir un diplôme en radiodiffusion. Toute personne qui veut faire des études collégiales peut suivre des cours de n'importe quel niveau de difficulté, même si les cours de niveau général sont les plus courants. Presque tous les cours de Paul sont de niveau général. Un de ses cours est de niveau fondamental.

Lise veut être électricienne. Pour ce, elle peut aller au collège ou se diriger directement vers le marché du travail. C'est ce qu'elle a l'intention de faire. En principe, Lise peut suivre des cours de tous les niveaux de difficulté mais, comme elle n'a pas l'intention d'aller à l'université, elle n'a pas besoin de suivre des cours de niveau avancé. Presque tous les cours de Lise sont de niveau général. Un de ses cours est de niveau fondamental.

avenir

Selon le plan que nous proposons, Anne, Paul et Lise pourraient certainement suivre certains des mêmes cours. (C'est ce qui se produit en ce moment avec Paul et Lise, mais cette situation est peu probable pour Anne.) De plus, selon le plan proposé, ils ne choisiraient pas tous leurs cours à un seul niveau. Le plan que nous proposons ne contient pas de niveaux. Il comprend trois types de cours : académiques, appliqués et communs, et la plupart des élèves choisiraient au moins deux de ces types de cours. Les cours académiques seraient choisis si l'élève a un intérêt académique pour le sujet – s'il souhaite en poursuivre l'étude ou bien étudier un sujet qui y est lié étroitement, habituellement au niveau universitaire. L'élève choisirait les cours appliqués s'il désirait posséder un niveau de connaissances générales dans ce domaine; si l'étudiant était intéressé à appliquer le sujet, il pourrait le faire qu'il suive une formation postsecondaire ou non.

Anne suit un cours de sciences appliquées en 10e année parce qu'elle veut avoir un cours de base en sciences; Lise suit un cours académique de sciences en 10e année mais un cours de sciences appliquées en 12e année parce que, même si elle doit avoir une bonne compréhension des sciences de base, elle ne poursuivra pas d'études en sciences.

De plus, plusieurs cours sont offerts comme «cours communs», ce qui signifie qu'ils sont offerts en un seul format. Par conséquent, si Anne, Paul et Lise désirent suivre un cours d'éducation physique, d'arts, d'art dramatique, de médias ou de sciences familiales, ils se retrouveront dans les mêmes classes. L'idée visée est d'offrir de nombreuses matières de façon adéquate à tout le monde selon le même format. Si un élève ne s'intéresse pas à l'art dramatique, il ne suivra pas le cours; si le cours l'intéresse, il le suivra avec tous les autres.

Par conséquent, voici le programme de première et de dernière année (troisième année) pour les trois élèves selon notre programme. (Il est à remarquer qu'Anne n'ira pas à l'école plus longtemps que Paul ou Lise.

d'études de l'avenir

	10ᵉ année		12ᵉ année	
Anne	Niveau avancé :	**Français** **Mathématiques** **Histoire** **Anglais** **Éducation physique** **Sciences** **Arts visuels** **Clavigraphie**	CPO :	**Français** **Histoire** **Mathématiques discrètes** **Politique** **Économie** **Anglais**
Paul	Niveau général :	**Mathématiques** **Histoire** **Français** **Éducation physique** **Sciences** **Design et technologie : communications** **Anglais** **Art dramatique**	Niveau général :	**Anglais** **Histoire** **Français** **Sciences** **Politique** **Économie et gestion** **Design et technologie : construction**
Lise	Niveau général :	**Mathématiques** **Anglais** **Histoire** **Éducation physique** **Sciences** **Clavigraphie** **Design et technologie : construction**	Niveau général :	**Anglais** **Mathématiques** **Sciences** **Éducation physique** **Études d'entrepreneuriat** **Droit** **Design et technologie : construction**
	Niveau fondamental :	**Français**		

Remarque : Les cours que suit Anne s'étalent souvent sur deux années

	10ᵉ année		12ᵉ année	
Anne	CAcO :	**Anglais** **Histoire** **Droit**	CAcO :	**Anglais** **Politique** **Droit**
	CApO :	**Français** **Mathématiques**	CApO :	**Économie** **Mathématiques** **Français**
	Cours communs :	**Comptabilité** **Arts visuels** **Éducation physique**	Cours communs :	**Études de gestion** **Arts visuels** **Études environnementales**
Paul	CAcO :	**Anglais** **Français** **Sciences**	CAcO :	**Anglais** **Français**
	CApO :	**Histoire** **Mathématiques**	CApO :	**Sciences** **Histoire** **Droit**
	Cours communs :	**Technologie des communications** **Éducation physique** **Art dramatique**	Cours communs :	**Technologie des communications** **Art dramatique**
Lise	CAcO :	**Sciences**		
	CApO :	**Anglais** **Mathématiques** **Histoire** **Français**	CApO :	**Anglais** **Sciences** **Mathématiques** **Droit**
	Cours communs :	**Technologie de la construction** **Éducation physique**	Cours communs :	**Études d'entrepreneuriat** **Technologie de la construction** **Éducation physique**

Le nouveau tableau

Il devrait être clair qu'il ne s'agit que d'exemples et qu'ils sont arbitraires. Nous ne savons pas si les écoles, les collèges et les universités décideront si le droit, par exemple, doit être offert en deux formats ou simplement comme cours commun. Nous ne savons pas non plus si les études environnementales seront offertes comme cours commun ou selon deux formats. Par conséquent, une grande partie de ce que nous venons de décrire est hypothétique.

Nous suggérons dans le texte que les cours soient, dans la mesure du possible, de nature commune et que les cours académiques de l'Ontario soient offerts seulement s'ils sont essentiels pour être admis à l'université dans une discipline ou un domaine particulier. Par conséquent, les cours de mathématiques et de sciences doivent être offerts au niveau CAcO à toutes les personnes qui désirent aller à l'université et suivre des cours en sciences, mathématiques ou ingénierie, par exemple. Mais si une personne désire aller à la faculté de droit après l'université, elle peut ne pas avoir besoin ou envie de suivre un cours de mathématiques de ce niveau.

Plutôt que de diviser les cours selon les niveaux de difficulté, lesquels servent à créer des cloisonnements ou programmes (dont seulement les cours de niveau avancé/CPO et ceux qui mènent à l'université ont un objectif et un aboutissement clairs), nous recommandons qu'un certain nombre de programmes soient établis. Il ne s'agirait pas là de cloisonner, mais plutôt de constituer des ensembles de cours organisés autour d'une matière ou d'un secteur professionnel comme les mathématiques, les sciences et la technologie, les professions de la santé, les communications, les langues étrangères ou les finances par exemple. De même, les quatre matières intégrées du *Programme d'études commun* (mathématiques/sciences/technologie, arts, individu et société, langue/littérature) peuvent servir de base à l'organisation d'un ensemble de cours ou «académie». Nous voulons que les élèves qui ont un intérêt ou un objectif particulier (la science de l'environnement, par exemple, ou encore l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en éducation de la petite enfance) puissent, avec l'aide de leur mentor, établir un programme comportant un ou plusieurs cours généraux, appliqués et communs chaque année, tous ces cours faisant partie d'un ensemble qui correspond aux intérêts ou aux objectifs de l'élève.

Il existe actuellement certains modèles dans des écoles secondaires pour les élèves qui veulent se spécialiser. On compte quelques académies d'arts, par exemple. Dans les programmes actuels en affaires et en études technologiques, l'élève doit obtenir au moins huit crédits dans son domaine de spécialisation pour que son relevé de notes en fasse état. Dans certaines compétences en dehors de l'Ontario, diverses académies d'enseignement professionnel regroupent, outre les arts, les sciences de la santé, les communications, et ainsi de suite. Toutes ces options ont tendance à rendre le programme secondaire plus cohérent, plus utile et plus attrayant pour les élèves.

Dans le chapitre 8, où l'on examine les besoins des jeunes qui fréquentent les cycles intermédiaire et moyen du secondaire, nous expliquons notre préférence pour les écoles plus petites, dans lesquelles ces jeunes ont de meilleures chances de connaître leurs enseignantes et leurs enseignants et d'être connus d'eux et de leurs pairs, et où ils sont moins susceptibles de se sentir seuls ou d'avoir l'impression d'être un numéro. Nous avons recommandé que le Ministère et les conseils scolaires locaux encouragent les écoles qui le veulent à se réorganiser en plus petites unités d'apprentissage.

Les écoles secondaires sont généralement les plus grands ensembles scolaires, et il n'est pas rare d'y retrouver plus d'un millier d'élèves. C'est pourquoi nous croyons que la création de plus petites collectivités d'élèves convient particulièrement bien au niveau secondaire. Les petites écoles comportent aussi d'autres avantages. Étant donné que la plupart des écoles secondaires en Ontario sont très grandes et que les petites unités ne peuvent être créées qu'à l'intérieur de celles-ci, des «écoles dans l'école» ou «académies», c'est-à-dire deux unités ou plus qui partagent un grand immeuble et ses installations principales comme les laboratoires, la bibliothèque, le gymnase, la cafétéria, etc., il s'ensuit que les petites unités, c'est-à-dire les petites écoles qui partagent un grand immeuble, pourraient aussi se spécialiser par sujet ou par domaine. Un établissement scolaire pourrait, par exemple, comprendre quatre écoles distinctes, une spécialisée dans les arts, une centrée sur les sciences de la santé et les disciplines connexes, une troisième axée sur les langues étrangères et une quatrième sur les sciences sociales et les professions d'assistance à autrui. Les élèves pourraient suivre certains cours à l'extérieur de leur «école», mais dans le même immeuble. Ils devraient toutefois choisir «l'école» ou «l'académie» dont les cours correspondent le mieux à leur intérêt principal.

Ce type d'école s'apparente aux écoles alternatives de certaines municipalités, délibérément petites et axées sur un programme particulier, qui attirent des enseignantes et enseignants et des élèves désireux d'appartenir à ce programme précis.

Programme Jeunes stagiaires

Un nouveau programme en électricité et en électronique est en voie d'être créé grâce au financement assuré par le gouvernement fédéral, l'industrie, les écoles et les collèges. Le programme commencera à l'école secondaire et se terminera au niveau collégial. Les diplômés pourront s'inscrire directement dans un programme collégial de technicien ou de technologue, ou entrer sur le marché du travail dans ce secteur avec des compétences générales, ce qui leur permettra d'être productifs tout en poursuivant des études à temps partiel. Un groupe d'élèves de chacun des sept emplacements où se déroule le programme, dans cinq provinces, participeront au premier essai du nouveau programme. Le programme Jeunes stagiaires vise à créer des possibilités de formation en milieu de travail pour les jeunes Canadiennes et Canadiens, dans des nouveaux secteurs où il existe actuellement peu de programmes de formation des débutants.

Étant donné que les unités d'apprentissage plus petites favorisent l'établissement de liens plus étroits entre le personnel enseignant et les élèves, et du fait qu'elles offrent la possibilité d'appuyer le type de programmes axés sur les centres d'intérêt qui correspond au niveau de spécialisation, nous croyons que ces unités d'apprentissage plus petites sont efficaces pour les élèves de cet âge.

Recommandation 19

** Nous recommandons que les grandes écoles secondaires soient réorganisées en «écoles dans l'école» ou «académies», où les élèves côtoient le même noyau d'enseignantes, d'enseignants et d'élèves pendant la majeure partie de leur programme. Ces unités pourraient être axées sur des matières, des disciplines ou des intérêts.*

Tandis que nous nous attendons à ce que les programmes qui comportent un niveau important de spécialisation et d'intérêt puissent attirer tous les élèves, nous reconnaissons aussi la nécessité de faire participer les universités et les collèges à l'organisation et à la structuration des divers programmes et options, en vue de définir le cheminement vers les études postsecondaires. Un modèle a été mis au point au niveau local pour l'établissement de programmes de ce genre. Il s'agit du programme de transition de l'école au collège, qui a vu le jour récemment. Des élèves d'écoles secondaires prennent des cours qui les mènent directement à des programmes particuliers au niveau collégial. Par exemple, le collège Seneca et le Conseil scolaire d'Etobicoke ont conclu une entente de transition qui permet aux élèves qui terminent le cours secondaire portant sur les aînés dans la société d'intégrer à un niveau avancé la première année du programme de travail social en gérontologie du collège Seneca.

Pendant qu'ils suivent ce programme sur les aînés dans la société, les élèves apprennent aussi quelles sont les exigences d'admission au programme du collège Seneca et comment les négocier, au cas où ils désirent s'y inscrire. Cette entente particulière de transition constitue un autre exemple du modèle que nous préconisons, dans lequel l'école et l'établissement postsecondaire définissent conjointement un programme continu et cumulatif. Nous croyons toutefois que cet exemple est peut-être trop spécifique pour être appliqué à grande échelle.

Même si certains collèges participent à des programmes de transition très particuliers, ils n'ont pas, en tant que secteur, joint leurs efforts à ceux du secteur des écoles secondaires pour planifier de façon centralisée la transition du niveau secondaire au niveau postsecondaire, comme l'ont fait les universités. L'opposé est aussi vrai pour les universités, étant donné qu'il existe un programme unique, l'enchaînement niveau avancé/CPO, qui mène directement à l'université, mais qui ne distingue pas quelles matières les élèves veulent ou ne veulent pas étudier. La démarche qui mène aux études universitaires devrait être améliorée, c'est-à-dire qu'elle devrait devenir moins globale et générale, et plus pluraliste et axée sur les domaines d'intérêt. Autrement dit, nous avons besoin de programmes de cours universitaires regroupés et non pas d'un cloisonnement universitaire. Le cheminement qui mène au niveau collégial pourrait aussi être amélioré et devenir moins spécifique et plus global, ce qui, en d'autres mots, signifie que nous avons besoin de programmes de cours regroupés d'accès au niveau collégial, et non pas de dizaine ou de centaine d'ententes de transition.

Nous croyons que, de même qu'il existe maintenant certains cours que les élèves doivent suivre s'ils veulent accéder à l'université, il devrait y avoir, à l'avenir, des exigences aussi bien définies pour l'admission dans les collèges. Nous ne proposons pas, comme c'est le cas maintenant, que les cours reconnus par les universités soient totalement distincts de tous les autres.

Nous ne proposons pas non plus que l'élève qui se destine à l'université prenne uniquement des CAcO, ou que celui qui prévoit aller au collège ne prenne uniquement que des CApO. Nous suggérons plutôt que la combinaison particulière de CAcO et de CApO nécessaires pour être admis dans les divers programmes et secteurs d'études des collèges et des universités soit le fruit de décisions prises par ces institutions en collaboration avec les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire, décisions dont l'organisation relève du ministère de l'Éducation et de la Formation.

Par exemple, une ou un élève qui désire fréquenter la faculté d'ingénierie d'une université pourrait devoir prendre une série de cours de mathématiques, de sciences et de techniques, qui sont tous des CAcO, et pourrait suivre ses cours dans les autres domaines, anglais, sciences sociales, arts, sous forme de CApO. Une ou un autre élève qui veut suivre un programme d'électronique dans un collège pourrait devoir prendre quelques-uns de ses cours de mathématiques et de techniques sous forme de CAcO, mais ses cours de sciences, d'arts et de sciences sociales, sous forme de CApO. Une ou un troisième élève, intéressé par un programme collégial technique, pourrait prendre tous ses cours sous forme de CApO.

Bien que nous sachions très bien que ce plan ne prévoit pas un ensemble défini de programmes répondant aux besoins des élèves qui ne désirent pas poursuivre des études postsecondaires, nous croyons que, pour diverses raisons, la structure proposée leur est aussi profitable. Tout d'abord, on s'entend de plus en plus pour dire que les élèves qui n'ont pas suivi d'études ou de formation postsecondaires seront de plus en plus désavantagés du point de vue économique, ce qui suffit pour nous convaincre qu'il n'est pas avisé de créer des programmes d'études secondaires qui ne débouchent sur rien. Deuxièmement, nombre d'élèves, en fait environ la moitié, qui ne poursuivent pas immédiatement leurs études postsecondaires, y reviendront à un moment donné. Le fait d'y être préparés peut leur faciliter les choses. Enfin, un programme cohérent, pratique et axé sur les centres d'intérêt devrait rendre les écoles plus attrayantes et contribuer à y retenir les élèves, peu importe leurs plans pour l'avenir.

Les élèves sont peu motivés à rester à l'école si le programme n'est pas défini et ne mène nulle part. Ils le feront davantage et plus longtemps si le programme est défini et comporte un aboutissement évident.

Selon nous, tous les élèves devraient être traités de la même façon lorsqu'il s'agit d'organiser leur programme, une fois le programme d'études commun terminé, à la fin de la 9e année. Tous les élèves devraient, à notre avis, profiter de la cohérence qu'assure une plus grande spécialisation et être motivés par cet élément. Nous croyons aussi qu'un bon programme d'études commun jusqu'à la fin de la 9e année, reposant sur des aptitudes de base bien acquises, la sensibilisation précoce et permanente à la carrière, un programme de travail communautaire, ainsi qu'une orientation professionnelle de qualité, aura pour effet de préparer les jeunes de 15 ans à se concentrer avec enthousiasme sur leurs intérêts et leurs points forts, sans avoir à sacrifier pour autant un enseignement général de qualité.

Nous croyons aussi que cet enseignement général de qualité peut et devrait se poursuivre à l'intérieur du programme plus spécialisé, après la 9e année. Ce principe est compris dans notre proposition de deux façons : tout d'abord, nous suggérons qu'une majorité de cours soient offerts sous une forme uniquement, sans désignation spéciale, et non pas comme CAcO ou CApO. Les cours d'éducation familiale, d'éducation physique, de préparation à la vie, de théâtre, d'arts visuels, et la plupart des cours d'affaires pourraient être offerts de cette façon. Les seuls cours qui devraient prendre la forme de CAcO ou de CApO sont ceux requis par les universités et les collèges pour être admis dans des programmes particuliers. Ils comprendraient probablement l'anglais et le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire, ainsi que la

géographie et certains cours commerciaux et techniques. La décision finale à cet égard serait toutefois laissée à la discrétion des enseignantes et enseignants de niveau postsecondaire, de concert avec ceux du secondaire.

Nous avons recommandé que les cours portant sur des sujets importants pour l'admission à l'université ou au collège soient offerts sous deux formes, CAcO et CApO, et que les autres cours soient offerts sous une forme uniquement. Même si les exigences particulières doivent être établies par les universités, les collèges et les établissements d'enseignement secondaire, nous croyons à un principe de base selon lequel on doit exiger des élèves qu'ils suivent des cours prenant l'une des deux formes, plutôt que de passer d'une forme à l'autre, uniquement lorsqu'ils se spécialisent dans un domaine particulier ou se destinent à une carrière précise.

Nous prévoyons un deuxième mécanisme pour que les élèves continuent d'acquérir des connaissances générales et étendues, même s'ils se spécialisent dans un domaine. Il s'agit de les obliger à prendre un certain nombre de cours obligatoires, comme c'est le cas à l'heure actuelle.

Nous tenons tout particulièrement à ce qu'aucun élève ne termine ses études sans avoir les connaissances attendues d'un adulte en écriture et en lecture. Par conséquent, nous avons décidé de faire de ces connaissances une condition pour l'obtention d'un diplôme. (Voir le chapitre 11.) En outre, nous sommes convaincus que tous les diplômés devraient avoir des connaissances de base solides en histoire du monde, en histoire du Canada et en littérature, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Bien que nous soyons certains que les décisions concernant les cours qui devraient être imposés à tous les élèves doivent être fondées sur des résultats clairement définis pour la fin de la 12e année, ces résultats n'ont pas encore été clairement établis. Toutefois, nous proposons comme modèle la liste suivante* de 14 cours qui devraient être exigés de tous les élèves, à l'intérieur des 21 crédits (10e à 12e année) nécessaires pour l'obtention d'un diplôme :

3 crédits en français ou en anglais/communications

2 crédits en mathématiques

2 crédits en sciences

1 crédit en histoire du Canada

1 crédit en géographie ou en sciences sociales

1 crédit en arts ou en éducation physique

2 crédits en langues (français/anglais ou une autre langue étrangère)

1 crédit en préparation à la vie, comportant des modules de formation au choix d'une carrière, de services communautaires, de prévention de la violence, de lutte contre le racisme, de connaissances médiatiques et de gestion personnelle et financière (ces modules pourraient aussi être offerts à l'intérieur des programmes de français ou de mathématiques.)

1 crédit en commerce ou en études techniques

Nous recommandons en outre deux cours obligatoires (avec ou sans crédit), pour l'obtention d'un diplôme, pour tous les élèves :

Recommandations 20 et 21

** Nous recommandons premièrement que les élèves participent à un exercice physique au moins trois fois par semaine, pour une durée minimale de 30 minutes, à l'intérieur ou à l'extérieur des classes d'éducation physique.*

** Nous recommandons deuxièmement que les élèves participent pendant au moins 20 heures par année (deux heures par mois) à des activités de service communautaire,*

une réussite

L'École secondaire publique Charlebois d'Ottawa-Carleton offre un programme axé sur les activités relatives aux études, particulièrement en mathématiques, en sciences et en techniques. À partir de la 11e année, les élèves peuvent se spécialiser dans ces matières en vue d'entreprendre une carrière ou des études postsecondaires dans ces domaines. Parmi les partenaires du programme, qui comprend un encadrement professionnel, des visites, des camps, des stages de formation et divers projets d'enseignement coopératif et autres, figurent Bell Canada, Bell Northern, la Cité collégiale, SHL Systemhouse Inc., l'Agence spatiale canadienne et l'Université d'Ottawa.

organisées et contrôlées par l'école, à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci.

(Ces dernières activités peuvent prendre la forme de mentorat auprès de pairs ou d'élèves d'âges différents.)

À notre avis, tous les élèves devraient avoir beaucoup d'occasions de participer à des activités liées au travail ou à la carrière, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, dans le cadre du programme. Le service communautaire et les activités liées au travail et à la carrière devraient faire partie du Dossier cumulatif de l'élève.

Enfin, nous croyons que la réorganisation du programme d'études par matière et par domaine d'intérêt permettra la réorganisation informelle du personnel. Nombre d'enseignantes et d'enseignants nous ont dit, et les recherches effectuées au niveau local le confirment, que le système des départements est nuisible aux communications. Cette «balkanisation» est aggravée par l'importance des effectifs des écoles secondaires.[11] Ce manque d'intégration du personnel donne parfois lieu à une division exagérée et artificielle des programmes, ce qui empêche que des liens soient établis pour améliorer la cohérence et l'ampleur de l'apprentissage total de l'élève pendant une année ou un semestre donné.

Comme les plus petites unités d'apprentissage, ou «écoles dans l'école», les programmes interdisciplinaires qui favorisent l'établissement de liens entre les matières et les enseignantes et enseignants permettront de supprimer ces obstacles. Si les professeurs de mathématiques, de sciences, de français et d'arts font partie d'une académie des communications, elles ou ils finiront nécessairement par travailler ensemble pour présenter un programme de cours cohérent sur trois ans. Même si chaque enseignante et enseignant reste affilié à un département, il est probable qu'il ou elle passera autant de temps avec les enseignantes et enseignants d'autres départements. Nous croyons que ce changement profitera aux élèves, ainsi qu'aux enseignantes et enseignants, dont la formation continue dépend beaucoup de leurs rapports professionnels avec leurs collègues. (Voir la section sur les chefs de département au chapitre 12, qui porte plus particulièrement sur la dotation et les fonctions du personnel.)

Souplesse

Comme nous l'avons dit plus haut, nous sommes préoccupés par le manque de souplesse qui existe actuellement dans la plupart des écoles secondaires. Tous les cours sont offerts en unités d'égale longueur, et chaque élève dispose exactement du même temps pour terminer un cours. Nous avons vu des exemples très convaincants de souplesse dans des écoles secondaires, que nous voulons voir se multiplier. Une façon consiste à établir des unités ou des modules, soit à l'intérieur des cours de longueur habituelle (un semestre ou une année), ou comme crédits partiels autonomes. Dans l'un ou l'autre cas, l'idée est de permettre aux élèves de progresser à l'intérieur d'une série de modules, chacun à son propre rythme, et que ceux qui ont besoin de plus de soutien puissent l'obtenir. Celles et ceux qui progressent plus vite pourraient aussi le faire.

Il est aussi possible d'accélérer le rythme des cours en procédant à une évaluation des acquis. Dans la mesure où les cours sont répartis en modules, ou que des crédits partiels sont offerts, il devient de plus en plus facile de fournir aux élèves la possibilité de «mettre leurs connaissances à l'épreuve» dans le cadre d'un «examen d'exemption» et de passer à un niveau plus élevé. Il ne fait aucun doute que certains élèves qui suivent un cours de mathématiques de 10e année seraient capables d'en suivre un de 11e année, ou encore la deuxième moitié du cours de 10e année dès le début de l'année. (Dans la section portant sur les langues étrangères, nous parlons de l'application de

[e] A la demande d'un parent ou d'un élève, on pourrait accorder deux exemptions ou substitutions, comme c'est actuellement le cas.

l'examen d'exemption et, dans le chapitre 10, nous traitons de la question de façon plus générale.)

En même temps, beaucoup d'élèves échouent à leurs cours de mathématiques de 10e année pour rien. Certains d'entre eux auraient besoin de 12 à 14 mois, et non pas de 10, pour terminer le cours, et peuvent avoir besoin d'un soutien additionnel individuel, ou en petits groupes, avec l'aide d'une enseignante ou d'un enseignant ou d'un élève plus avancé. Ces élèves ne devraient pas avoir à terminer leur cours en 10 mois, pour y échouer et devoir alors investir encore 10 mois dans une matière dont elles et ils connaissent déjà la majeure partie. Elles ou ils ont plutôt besoin de plus de souplesse pour terminer leur cours, ainsi que de mesures de soutien immédiates, c'est-à-dire un peu d'aide au moment voulu, et non pas beaucoup d'aide lorsqu'il est beaucoup trop tard.

Même si la plupart des cours n'ont pas été conçus par module, les enseignantes et enseignants n'ont pas à repartir à zéro pour redéfinir le programme de cette façon. Il existe une ressource, qui n'est pas très connue, mais qui est facilement accessible. Il s'agit de la liste des cours élaborés à titre de programmes d'apprentissage indépendants par le Centre d'études indépendantes (CEI) du ministère de l'Éducation et de la Formation. Même si la plupart des élèves du centre sont des adultes, plusieurs milliers d'élèves y étudient de jour et accumulent chaque année des crédits de façon indépendante en suivant les cours du centre. Dans certains cas, mais pas dans tous, les élèves se servent du centre comme d'une ressource d'enseignement à distance. Les documents utilisés pour les cours du centre sont facilement accessibles aux enseignantes et enseignants qui veulent avoir des modèles pour répartir le travail en plus petites unités, selon le rythme de chacun. Nous estimons en outre que l'utilisation plus répandue des ordinateurs et des vidéos interactifs rendra plus attrayante et efficace l'adaptation de la matière à chaque personne.

Les cours d'été et les cours du soir constituent une autre possibilité pour les élèves qui veulent accélérer leur rythme ou faire du rattrapage. Mais comme c'est le cas pour les cours de jour, les cours du soir ou d'été sont de longueur uniforme et comportent un nombre préétabli d'heures en classe. Une possibilité intéressante quant à la fréquentation de l'école à longueur d'année vise à faire de l'été une période optionnelle de prolongement de l'apprentissage, pour les

Service communautaire et techniques de la construction

Le Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor a mis au point un partenariat unique entre les écoles, la collectivité et les entreprises locales.

La Société canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL) offre actuellement un programme intitulé Logements adaptés : aînés autonomes (LAAA), grâce auquel des crédits sont accordés aux personnes âgées à faible revenu pour adapter leur domicile. Ces adaptations visent à faciliter leurs activités quotidiennes et à leur permettre de rester chez elles plutôt que de les envoyer dans un établissement spécialisé. Les élèves du programme des techniques de la construction du Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor participent à ce projet en effectuant les travaux pour les personnes âgées, sans frais de main-d'oeuvre; les matériaux sont payés par la SCHL, et non pas par le conseil scolaire ou par les personnes âgées. Comme il n'y a pas de frais de main-d'oeuvre, deux ou trois fois plus de travaux peuvent être effectués dans ces foyers, et la subvention de la SCHL peut être consacrée entièrement à l'achat des matériaux.

Les élèves conçoivent, évaluent, planifient et exécutent le projet du début à la fin. Des projets ont été exécutés à Windsor et dans les collectivités avoisinantes du comté d'Essex. Les entreprises locales fournissent les matériaux sans exiger de dépôt, et ne reçoivent le paiement que lorsque le projet est terminé. Il s'agit là d'un excellent exemple de projet innovateur, le premier au Canada, auquel participent un organisme fédéral (SCHL), des élèves et des fournisseurs locaux. Apprendre sur place, dans une situation réelle, n'est-ce pas là la meilleure façon d'apprendre?

« On demande aux élèves de la *R.H. King Academy* de faire au moins 25 heures de travail communautaire comme bénévoles avant d'obtenir leur diplôme. La plupart des élèves continuent de participer à des activités communautaires par la suite, parce qu'ils aiment aider les autres. Cette expérience est valable pour les élèves, parce qu'elle leur enseigne l'engagement. Ils deviennent responsables de leur communauté et se rendent compte de l'importance de bonnes relations entre l'école et la collectivité.»

Kristen Desarno et Jen Parks, R.H. King Academy

paroles

élèves qui veulent consacrer un plus grand nombre de jours et de semaines à terminer un cours qu'elles ou qu'ils ont commencé à l'automne, à l'hiver ou au printemps.

Les élèves peuvent disposer de plus de souplesse quant à ce qu'elles ou qu'ils apprennent et à la façon dont elles ou ils le font, grâce à une étude ou un projet poursuivi indépendamment des cours. Même si cela est possible dans le cadre des directives actuelles, on l'offre rarement aux élèves. On peut les encourager à discuter d'une idée avec une enseignante ou un enseignant, et à établir un plan ou un contrat. N'importe quel enseignant ou enseignante, selon ses intérêts et son expérience, peut s'offrir comme personne-ressource. Pour les élèves qui travaillent de cette manière, c'est une occasion de développer des compétences précieuses en gestion du temps et en discipline personnelle.

Recommandation 22

** Nous recommandons que les mêmes efforts consacrés à élaborer centralement des stratégies et des idées pour accroître la souplesse et la personnalisation de l'apprentissage, que nous avons recommandés pour le programme d'études commun, soient appliqués aussi aux années de spécialisation.*

Il est aussi important d'assurer la souplesse dans le passage d'un programme à l'autre. Si un élève n'a plus les mêmes intérêts ou s'il change d'avis en ce qui a trait à la fréquentation du collège ou de l'université, les exigences du programme devraient être suffisamment souples pour ne pas l'en dissuader. Nos recommandations permettent de garantir une souplesse à deux égards : premièrement parce que de nombreux cours ne seraient offerts que sous une seule forme, la question des écarts entre les programmes perdrait de l'importance : si un élève choisit le théâtre, qu'il prenne des cours en arts appliqués, en communications ou en sciences humaines, ou qu'il ait l'intention d'aller à l'université ou au collège, il suit le même cours. Deuxièmement, grâce aux examens d'exemption, les élèves seraient en mesure, en fonction des résultats qu'ils auraient obtenus, de laisser de côté la matière qu'ils ont déjà abordée et de commencer le cours, en classe ou de façon individuelle, au point où ils sont rendus, ou, dans certains cas, être exemptés de l'ensemble ou d'une majeure partie du cours. Cela s'appliquerait à tous les cours et à tous les élèves, peu importe le programme de spécialisation. Si, par exemple, un élève avait terminé le CApO d'anglais de 10e année et voulait prendre le CAcO d'anglais de 11e année, il pourrait le faire en passant l'examen d'anglais CAcO de 10e année.

Contenu du programme d'études

Exigences de base

Nous voulons établir un programme d'études secondaires qui repose sur des normes élevées, sur la rigueur et la continuité d'une formation générale, ainsi que sur des possibilités de spécialisation. Nous voulons que tous les élèves puissent choisir un programme qui réponde à leurs intérêts et leurs aptitudes et qui permette d'établir des liens entre l'enseignement théorique et les applications pratiques, ainsi qu'entre l'école et le monde du travail à l'extérieur de l'école.

Nous avons décrit un programme secondaire de trois ans qui commence après la 9e année, qui comporte 21 crédits en vue de l'obtention d'un diplôme. Certains de ces cours sont offerts sous une forme seulement; d'autres peuvent prendre la forme de CAcO ou de CApO.

Même si tous les élèves feront l'acquisition de notions théoriques et de connaissances appliquées, l'équilibre entre les deux programmes différera quelque peu. Par exemple, nous voulons que les expériences en milieu de travail et les expériences connexes de travail à l'école, par exemple les journées d'observation au travail, l'enseignement coopératif et d'autres possibilités d'apprentissage en milieu de travail,

L'école Mary Ward à Scarborough offre un programme individualisé à ses élèves du secondaire, grâce à la répartition des cours en 20 unités, chacune comportant un test. Les élèves progressent à leur propre rythme et se présentent aux tests de fin d'unité lorsqu'ils sont prêts. Les enseignantes et enseignants ont recours à des groupes d'études pour enseigner la matière aux élèves en petits groupes, à l'intérieur de chacune des unités, et restent aussi à la disposition de chaque élève en tout temps. Les élèves peuvent prendre jusqu'à 14 mois pour terminer un cours. Les groupes, qui se réunissent deux fois par jour, sont encadrés par une enseignante ou un enseignant agissant comme mentor et les élèves y appartiennent pendant tout leur séjour à l'école Mary Ward. Chaque élève rencontre son mentor individuellement toutes les deux semaines, et rapporte à la maison un rapport écrit. Les élèves peuvent ainsi progresser rapidement ou lentement, selon la facilité qu'ils ont dans leurs diverses matières. Il peuvent, en outre, obtenir de l'aide lorsqu'ils en ont besoin et savoir que leurs progrès sont suivis à intervalles réguliers, et communiqués fréquemment à leurs parents. Leur besoin d'appartenance à un groupe de pairs est comblé par les réunions du groupe tenues deux fois par jour.

soient considérablement accrues dans tous les cours, et que le programme mette l'accent sur les applications pratiques des connaissances en classe. Toutefois, plus de temps serait consacré à acquérir ces notions dans les CApO que dans les CAcO. Par exemple, même si tous les élèves suivaient les cours de français/communications, qui comprendraient des éléments de littérature traditionnelle et de littérature technique, l'équilibre entre ces éléments différerait certainement dans les CAcO et dans les CApO.

L'objectif visé, peu importe le cours pris par l'élève, est de le préparer à l'examen de validation des savoirs de base en lecture et en écriture de la 11e année. (Voir le chapitre 11.)

Nous croyons qu'il est très important que les CAcO et les CApO les plus avancés dans chaque matière comportent un tronc commun, dans toutes les écoles. Il convient de donner aux élèves une certaine garantie de cohérence quant au contenu et aux normes d'évaluation, et de leur faire sentir que le contenu des cours qui ont des répercussions majeures sur leur admission au collège ou à l'université est fiable.

À cette fin, nous proposons l'élargissement et l'amélioration d'un processus qui existe déjà : Cours préuniversitaires de l'Ontario/Programme de perfectionnement des enseignantes et des enseignants (CPO/PPE). Ce processus prévoit la participation des éducatrices et des éducateurs de niveau secondaire et universitaire à l'évaluation des examens finals préparés par les enseignants et enseignantes de la province pour tous les CPO de l'année scolaire précédente, ainsi qu'à l'évaluation de la qualité des réponses des élèves et des normes appliquées, tels qu'ils se reflètent dans les notes et les évaluations des enseignants. Les enseignantes et enseignants des deux niveaux examinent certaines séries d'examens et s'entendent sur des normes.

À l'heure actuelle, ce processus s'applique uniquement aux CPO de la dernière année du secondaire. Nous proposons qu'il soit élargi pour comprendre et les CAcO et les CApO de la dernière année du secondaire, parce que nous croyons que des normes d'excellence sont aussi importantes pour les deux types de cours. Il convient de faire participer le personnel enseignant des collèges et des universités à ce processus plus intensivement que maintenant. Si le processus est mis en oeuvre et contrôlé de façon sérieuse, et fait intervenir les enseignantes et les enseignants des collèges pour les nouveaux CApO, en mettant l'accent, contrairement à ce qui se fait actuellement, sur la redevabilité, on assurera la cohérence du programme tout en développant les capacités d'évaluation des enseignantes et des enseignants. Le chapitre 11 renferme notre recommandation finale pour l'élargissement du processus de revue des examens donnés dans les dernières années de cours, afin qu'il vise tous les cours, et que le calendrier d'examen cyclique par matière soit accéléré, pour que ces revues se fassent plus fréquemment.

La mise en oeuvre de ce programme d'études exige des efforts considérables. Tout d'abord, de nouveaux groupes de cours ou programmes doivent être élaborés par les écoles, les collèges et les universités, pour mieux assurer la transition pour les élèves. Deuxièmement, de nombreux programmes-cadres s'appliquant aux cours doivent être revus. À l'heure actuelle, par exemple, on met peu l'accent sur la rédaction technique dans les classes de français, et trop peu d'accent sur les applications pratiques dans la plupart des cours de mathématiques et de sciences. Il n'existe pour ainsi dire pas de cours de mathématiques et de français appliqués stimulants dans les écoles à l'heure actuelle. Les aspects et les expériences théoriques et pratiques des cours communs -

une réussite

Certaines écoles secondaires utilisent le plan Copernican pour raccourcir les unités de cours et, du coup, réduire le rapport élèves-maître et personnaliser les rapports. Selon cette méthode, les élèves n'étudient que deux matières à la fois, et chaque cours dure dix semaines. Ainsi, pendant une année scolaire, on s'attend à ce que les élèves suivent huit cours, comme dans le programme traditionnel. Toutefois, étant donné que les élèves ne prennent que deux cours simultanément, ils n'ont que deux enseignantes ou enseignants et deux groupes de pairs. Pour leur part, les enseignantes ou enseignants n'ont que de 40 à 50 élèves sur leur liste à la fois, ce qui favorise l'établissement de rapports plus personnels et ce qui permet aux élèves de mieux se connaître entre eux et de mieux connaître leurs professeurs.

L'école secondaire L.V. Rogers, à Nelson (Colombie-Britannique), applique ce plan avec succès depuis trois ans, et a incité plus d'une douzaine d'autres écoles secondaires en Colombie-Britannique à faire de même.

le théâtre, les sciences familiales et d'autres cours offerts sous une seule forme - devraient bien s'équilibrer pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Si l'on veut offrir des cours communs dans toute une gamme variée de programmes axés sur les intérêts, il faut s'entendre sur les résultats attendus pour chaque cours. Ainsi, le cours de théâtre peut comporter des applications et un contenu différents s'il est offert dans le cadre d'un programme de communications ou d'un programme de sciences de la santé. Toutefois, un ensemble commun de résultats doit pouvoir s'appliquer au cours de théâtre dans les deux programmes (et dans beaucoup d'autres aussi). Par exemple, on peut s'attendre à ce que tous les élèves qui suivent des cours de théâtre soient plus à même de comprendre et d'illustrer toutes sortes de sentiments humains, même si les mises en situation et les rôles qui leur permettent de démontrer leurs capacités sont différents. Si des programmes-cadres sont établis et précisent ce que l'on veut que les élèves apprennent et connaissent, les concepteurs de programmes et les enseignantes et les enseignants pourront élaborer une variété de modules et de documents de travail qui couvrent la matière et qui sont liés au contenu. Si cela se fait de façon centralisée, les enseignantes et les enseignants n'auront pas à élaborer la matière au fur et à mesure qu'ils tentent de l'enseigner.

Enfin, les élèves devraient avoir beaucoup plus l'occasion de faire l'expérience de liens entre l'école et le marché du travail. Ces possibilités sont très limitées à l'heure actuelle, en raison de la réticence traditionnelle des entreprises et des travailleurs à participer à ce genre d'activités.

Même si nous sommes fermement convaincus que tous les élèves de tous les programmes doivent pouvoir avoir de meilleures notions du lien qui existe entre l'école et la carrière, avoir une plus grande expérience dans un cadre de travail et mieux comprendre comment leur travail scolaire peut s'appliquer en dehors de l'école, nous reconnaissons que les élèves qui n'ont pas l'intention d'aller à l'université ont encore plus besoin de connaître ce lien, afin que les programmes, et eux-mêmes, aient un objectif et une orientation mieux définis.

Étant donné que nous avons recommandé l'établissement de plus petites unités scolaires, prenant généralement la forme «d'écoles dans l'école», la plupart des collectivités, sinon toutes, devraient pouvoir offrir toutes sortes de programmes pour attirer des élèves qui ont des intérêts et des talents divers, tout en leur offrant un programme de base de grande qualité, sans égard à la spécialisation. Nous croyons que la meilleure façon d'y parvenir consiste à combiner les résultats attendus, les normes de rendement dans les domaines de compétence de base et des programmes-cadres illustrés d'exemples pour chaque cours, de la même façon précisément que l'on procède pour décrire le programme de niveau élémentaire.

Recommandation 23

** Nous recommandons d'établir un ensemble de résultats à atteindre à la fin de la 12e année, en fonction des matières et des compétences, et que ces résultats soient énoncés brièvement. Nous recommandons en outre que certains résultats attendus s'appliquent à tous les apprenants et apprenantes, et que des résultats additionnels s'appliquent au programme de CAcO et au programme de CApO.*

Les programmes-cadres s'appliquant au programme de géographie de 10e année, par exemple, comprendraient : 1) des résultats pour tous les apprenants et apprenantes, 2) des résultats additionnels pour ceux et celles qui suivent les CApO de 10e année, et 3) des résultats additionnels pour ceux et celles qui suivent les CAcO de 10e année. La

première liste serait plus longue que les deux autres prises séparément.

Nous suggérons fortement que les résultats d'apprentissage de la 1re à la 12e année soient perçus comme un continuum, et qu'un nouvel énoncé des résultats pour les années de spécialisation soit établi et mis à l'essai par des enseignantes et enseignants des niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire, ensemble. Le ministère de l'Éducation et de la Formation doit diriger le processus, mais devrait tirer parti de l'expérience de groupes de spécialistes de l'enseignement, comme les comités des matières de base.

Réexamen des matières de base

À notre avis, les matières que nous avons décrites comme constituant la base de la 1re à la 9e année, devraient continuer de jouer le même rôle jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Tous les élèves doivent continuer à améliorer leurs compétences et leurs connaissances de la langue, des mathématiques, des sciences, de l'informatique, du travail de groupe et de la préparation à la vie. Les questions relatives à la restructuration de chacun de ces domaines sont examinées brièvement.

Nombre d'enseignantes et d'enseignants et de spécialistes sont préoccupés par le fait que la langue, les mathématiques et les sciences devraient comporter plus d'applications pratiques dans les années de spécialisation. Nous sommes d'accord que ce serait bénéfique pour tous les apprenants et apprenantes, et nous voulons que les cours correspondent plus à la situation des élèves, surtout les CApO, qui devraient être conçus avec soin pour répondre à ce besoin.

Dans les cours de français/communications, on devrait mettre encore plus l'accent, pour tous les élèves, sur les applications courantes et utiles, comme la rédaction de curriculum vitae et la lecture de rapports techniques. Nous ne voulons pas que les élèves soient privés d'un contact constant avec les grandes oeuvres littéraires du monde entier, ni qu'ils puissent obtenir un diplôme sans savoir écrire dans un français correct, une dissertation logique ou bien documentée. Nous pensons toutefois aussi que des applications pratiques, comme un niveau élevé de connaissances médiatiques et techniques, devraient faire partie de l'éducation de chacun.

Tant dans les sciences qu'en mathématiques, il faut adopter une approche plus pratique et plus utile.

> Au niveau secondaire, les «littératies» scientifiques pour tous exigent qu'on aborde le programme d'une toute autre façon. . . Les nouveaux cours (en mathématiques, en sciences et en technologie). . . seraient axés de façon générale sur les sciences et la technologie dans le contexte plus large de la société, et viseraient principalement l'acquisition de connaissances scientifiques pour tous. . . Les cours de biologie, de chimie et de physique seraient maintenus. . . mais seraient suivis par moins d'élèves, c'est-à-dire ceux qui désirent se spécialiser en sciences au niveau postsecondaire.[12] [trad.]

Nous voulons ajouter que le «contexte social au sens large» devrait, dans le cas des sciences, inclure l'éthique et l'application des sciences à l'être humain et à la société. Les chercheures et les chercheurs et les groupes d'intérêt qui veulent promouvoir l'accès des femmes aux sciences ont souvent indiqué que ce genre de contenu constitue la clé pour améliorer la qualité et la globalité du programme de sciences, et pour y attirer et y garder plus de jeunes filles et de femmes.

Bien que les sciences constituent une voie pour les mathématiques appliquées, les cours de mathématiques proprement dit devraient être restructurés pour être plus utiles aux élèves. La plupart des élèves ne deviendront pas des mathématiciens, mais ils doivent connaître les mathématiques et savoir résoudre des problèmes dans la vie en général et au travail. Cela ne correspond pas à un manque de rigueur ou de défi, mais plutôt à une obligation de bien préparer les élèves, en fonction de ce qu'ils utiliseront, quels que soient leurs objectifs après leurs études secondaires.

Stratégies d'enseignement pour les femmes en mathématiques, en sciences et en techniques

Le Conseil scolaire catholique de la région de Waterloo a mis au point un certain nombre de programmes pour encourager les adolescentes à faire carrière dans ces secteurs, traditionnellement réservés aux hommes. Les programmes commencent en 9e année, et comportent des ateliers d'orientation et d'encadrement. En 10e année, les jeunes filles plus douées peuvent passer du temps à l'Université de Waterloo et travailler avec un élève diplômé ou un professeur. Par ailleurs, certaines ont obtenu des affectations à Waterloo comme aides à la recherche auprès de professeurs, et font l'acquisition de crédits de niveau secondaire en mathématiques, en sciences et en informatique, en même temps qu'elles suivent un cours universitaire connexe pour obtenir des crédits. L'objectif est d'encourager les jeunes filles à envisager la recherche dans ces domaines comme une possibilité de carrière, et de leur faire poursuivre des études en mathématiques et en sciences à l'université et au cycle supérieur.

Les professeurs de mathématiques nous disent

> ... que les étudiantes et étudiants veulent voir comment les concepts mathématiques sont liés les uns aux autres. Le programme de mathématiques est généralement perçu comme comportant plusieurs branches distinctes, comme les nombres ou l'espace, qui sont souvent enseignées séparément. Il est important que les élèves fassent le lien entre les divers concepts mathématiques. Ils doivent élargir leur perspective pour voir les mathématiques comme un tout intégré et pour reconnaître leur utilité et leur pertinence, tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.[13] [trad.]

Les professeurs de mathématiques veulent qu'on mette l'accent sur la résolution de problèmes, les applications pratiques et la compréhension, c'est à dire sur les «littératies». Ils soulignent qu'il vaut mieux que les apprenantes et les apprenants possèdent un plus petit nombre de «grands concepts» bien compris et bien intégrés dans leur esprit, que de longues séries de connaissances factuelles qu'ils oublieront.

Au cours des dernières années d'études secondaires, les sciences et les mathématiques sont les deux domaines dans lesquels les adolescentes tirent de l'arrière par rapport aux garçons. Leur taux de participation et de succès est égal ou supérieur à celui de leurs homologues masculins, en sciences ou en mathématiques, aux niveaux élémentaire et secondaire, et le demeure jusqu'à la dernière année de physique et de calcul différentiel et intégral.[14] C'est au cours de cette dernière étape, et dans les cours préuniversitaires, que le taux de participation des femmes chute. Même s'il existe des indications que nombre d'adolescentes aimeraient apprendre les applications plus pratiques et sociales des mathématiques et des sciences, leur taux de succès, en dépit de la nature abstraite de la plupart des cours de sciences et de mathématiques de niveau avancé, est équivalent à celui des garçons. Il semble que c'est la perspective de poursuivre des études en mathématiques et en sciences au niveau universitaire qui leur semble peu attrayante ou peu accessible. C'est pourquoi, certaines écoles, ainsi que des collèges et des universités, ont collaboré pour créer des programmes de transition destinés à rendre les sciences et les mathématiques au niveau universitaire plus accessibles aux femmes.

De toutes les matières de base dont nous traitons dans le présent chapitre, aucune n'a besoin d'autant d'amélioration que les technologies de l'information. Comme les élèves entrent à l'école secondaire en sachant bien utiliser l'ordinateur pour la rédaction et la communication avec les autres, les cours qui n'enrichissent pas les compétences des élèves, la dactylographie à l'ordinateur, par exemple, disparaîtront à toutes fins pratiques du programme. (De la même façon que l'on n'offre pas de cours sur la façon d'utiliser un téléphone ordinaire.)

Les élèves connaissent les logiciels de traitement de texte bien avant la 10e année, et l'on peut s'attendre à voir l'utilisation de l'ordinateur et les compétences dans ce domaine augmenter, au fur et à mesure que l'information sera analysée et synthétisée de façon de plus en plus sophistiquée dans la plupart des disciplines, ainsi que dans des applications pointues du domaine des arts. Les réseaux d'ordinateur et les données qu'il est possible d'obtenir joueront un rôle essentiel dans les projets d'études personnelles; l'enseignante ou l'enseignant agira comme consultant plutôt que comme l'organisateur de la matière à apprendre.

Étant donné que l'accent sur l'apprentissage en milieu de travail augmente de façon substantielle au cours des années d'études secondaires, les habiletés interpersonnelles, l'apprentissage collectif, l'organisation et la prise de décisions, sur lesquels on insiste dès les premières années d'école, auront de toute évidence des applications plus vastes. Les élèves auront besoin d'aide et de pratique en

matière de techniques d'entrevue, ainsi que pour comprendre les attentes des employeurs et de leurs collègues de travail.

L'accent accru qu'on accordera aux matières appliquées donnera aux élèves la possibilité de mettre en pratique des connaissances essentielles, comme la façon de rédiger un curriculum vitae et de remplir une déclaration d'impôt, et la capacité de lire des manuels techniques et des étiquettes avec un esprit critique.

Beaucoup de parents et d'autres intervenantes et intervenants qui se préoccupent de l'acquisition de compétences interpersonnelles plus poussées chez les adolescentes et les adolescents nous ont indiqué la nécessité d'initier les jeunes au rôle de parent. Même si la transition au rôle de parent est aussi importante, réelle et imminente que la transition au milieu de travail, la plupart des élèves du système scolaire public ne reçoivent pas de cours de sciences familiales avant la 7e année, ce qui n'est pas le cas dans les écoles catholiques, où l'on commence dès les premières années d'école. Par ailleurs, nombre d'élèves choisissent de ne pas suivre de cours de sciences familiales plus tard, à l'école secondaire, au moment où ces cours leur seraient le plus utile.

Puisque le nombre de divorces et de cas d'abus sexuels infligés aux enfants augmente de façon alarmante, que plus que jamais des mères adolescentes élèvent des enfants («des enfants élevant des enfants»), et devant le taux alarmant de violence familiale et de violence chez les jeunes, il est de plus en plus urgent d'offrir aux jeunes des compétences dans l'art d'être parent. C'est peut-être à cet égard que les partenaires communautaires doivent être les plus actifs pour aider les écoles à concevoir et à offrir ces programmes, ainsi que pour faire la promotion de connaissances non scolaires qui revêtent un rôle essentiel pour la collectivité.

Plutôt que de forcer tous les élèves à suivre des cours pratiques, que certains d'entre eux ou leurs parents ne jugent pas utiles ou souhaitables au niveau secondaire, nous suggérons que ces cours demeurent optionnels, et que l'initiation au rôle de parent comprise dans les cours de sciences familiales ou de préparation à la vie soit bien connue des élèves, et que ces cours dans les collectivités soient appuyés par le gouvernement et offerts à grande échelle dans le cadre des programmes prénataux, dans les centres de naissance, dans les maternités des hôpitaux, ainsi que dans les bibliothèques publiques et les centres communautaires.

«L'éducation vise à aider les personnes individuellement et collectivement à jeter un regard éclairé et critique sur le monde, à le percevoir de façon innovatrice et à faire valoir leur point de vue. . . Les citoyennes et citoyens ne sont pas seulement des travailleuses et travailleurs, mais aussi des membres de familles, actifs dans leur communauté, ainsi que des citoyennes et citoyens d'un monde de plus en plus complexe.»

James Turk, directeur de l'Éducation, Fédération du travail de l'Ontario

paroles

À partir de la 10e année, les élèves peuvent et devraient, dans leur propre intérêt et dans celui de leurs pairs, assumer plus de responsabilités en matière d'organisation et de fonctionnement de réseaux de soutien à l'école, y compris les équipes de résolution de conflits, les programmes d'enseignement individuel par les pairs et les groupes de soutien des pairs. Les élèves peuvent avoir besoin de l'aide des adultes pour organiser et maintenir ces services, mais peuvent se charger de la plupart des fonctions, ce qui leur fournira une excellente occasion de s'acquitter d'une partie de leurs obligations annuelles en matière de service communautaire. Cette forme de service communautaire, qu'elle soit intégrée à l'école ou qu'elle se déroule dans la collectivité, est propice au développement des habiletés en matière de préparation à la vie quotidienne.

Formation au choix d'une carrière et orientation professionnelle

Le programme que nous recommandons établirait des liens entre l'école et la collectivité très tôt, en mettant l'accent sur la sensibilisation à la carrière et à la collectivité dès le jardin d'enfants et la maternelle et par la suite, au moyen du Dossier cumulatif de l'élève à partir de la 7e année. Mais c'est à l'intérieur du programme d'études des années de spécialisation que l'élève participe réellement à des expériences de travail brèves ou prolongées, qu'il fait le lien

une réussite

Orientation professionnelle et formation au choix d'une carrière

Le programme d'orientation professionnelle de l'école secondaire Twin Lakes, d'Orillia, vise à offrir à tous les élèves un programme de développement progressif grâce à des exposés en salle de classe et des entrevues individuelles. Chaque élève inscrit sur un formulaire de renseignements personnels ce qui suit : intérêts au niveau de la carrière, plans de carrière, expérience de travail, éducation coopérative et travail de bénévolat. L'exercice vise à faire en sorte que, sur une période de quatre ans, l'élève connaisse mieux ses intérêts, ses compétences, ses aptitudes ainsi que ses possibilités de carrière et de formation. De plus, les élèves auront acquis des compétences en matière de prise de décisions qui les aideront à choisir une carrière ou des programmes qui correspondent à leurs intérêts et à leurs aptitudes, et en matière de recherche d'emploi (entrevues, préparation d'un curriculum vitae, rédaction de lettres de demande d'emploi, etc.).

entre le travail, la carrière et un emploi à temps plein, que cet emploi soit obtenu avant ou après l'âge de 18 ans, ou après des études postsecondaires. À partir de la 10e année, on doit accorder une attention particulière à l'établissement de liens entre le programme scolaire et ses applications pratiques au travail.

Nous croyons que chaque élève devrait avoir la possibilité de participer à un programme d'enseignement coopératif, et à de nombreuses expériences de travail à court terme, et qu'il devrait être exposé à une variété de modèles professionnels en classe et dans le cadre des programmes scolaires.

De toute évidence, les employeurs, les syndicats et les établissements postsecondaires auront un rôle central à jouer dans l'éducation des élèves du secondaire. On aura de plus en plus besoin d'affectations de travail dans toutes sortes de domaines, dans le secteur privé et le secteur public, et au sein d'organismes à et sans but lucratif. Le succès des programmes d'enseignement coopératif, du point de vue de la satisfaction des élèves, des employeurs et des parents, est considérable. Mais il est essentiel d'obtenir un engagement plus ferme de la part d'intervenants à l'extérieur des écoles secondaires, si l'on veut que d'autres possibilités s'offrent aux élèves.

Nous encourageons vivement le gouvernement de l'Ontario à examiner comment accroître les possibilités d'enseignement coopératif et d'autres affectations de travail à long terme pour les élèves de niveau secondaire. Par exemple, on pourrait se servir d'incitatifs fiscaux pour reconnaître les investissements dans la formation, et travailler de concert avec des syndicats pour garantir que les programmes de formation du secondaire ne soient pas perçus comme une menace à la sécurité d'emploi.

Les élèves plus âgés, dont un grand nombre sont prêts à passer au monde du travail et à une carrière, seraient mieux servis si tous les organismes d'orientation professionnelle des collectivités, que ce soit au niveau municipal, provincial ou fédéral, étaient accessibles aux élèves du secondaire grâce à un système directement relié à toutes les sources d'information soit par voie électronique, soit situé dans divers services de counseling à l'école.

> Le gouvernement de l'Ontario devrait travailler de concert avec les intervenants compétents pour mettre en oeuvre un système provincial d'information sur les carrières et les professions et les services d'orientation. L'objectif consisterait à établir un système centralisé donnant accès à un réseau provincial de données sur les carrières et les professions et sur les services d'orientation offerts dans l'infrastructure. Le système devrait comprendre la gamme complète des sources existantes d'informations sur les carrières et les professions et les services d'orientation, y compris les écoles, les collèges, les universités, les bibliothèques publiques, les bureaux des gouvernements fédéral et provincial et des municipalités, les organisations non gouvernementales, les groupes communautaires et les entreprises d'experts-conseils du secteur privé.[15]

Langues étrangères

Afin d'inciter les jeunes à apprendre une langue ou à conserver celle qu'ils connaissent déjà, dans le cadre du programme des langues étrangères ou individuellement, nous proposons d'encourager le recours à des examens d'exemption linguistique à partir de la 10e année. Un élève pourrait passer cet examen dans la langue de son choix, recevoir une note équivalant à un niveau de cours (par exemple l'équivalent d'un crédit en italien ou de deux crédits en mandarin). Cela pourrait lui servir de deux façons : tout d'abord, il pourrait, s'il le désirait, recevoir l'équivalent de deux crédits (et nous suggérons d'imposer ce maximum), pour l'obtention de son diplôme. Cela se fait à l'heure actuelle au Manitoba, où l'on offre aux élèves la possibilité d'accumuler un nombre limité de crédits sur la foi

d'examens, sans qu'ils aient à étudier la langue à l'école. L'option est offerte à la fois pour les langues enseignées dans les écoles du Manitoba, et pour les autres langues, et correspond à l'option qui existe actuellement en Ontario et qui permet aux élèves d'obtenir un crédit en musique en passant un examen dans un conservatoire de musique accrédité.

À notre avis, ce qui est plus important encore que l'accumulation de crédits, c'est la possibilité de pouvoir être admis dans un cours de langue étrangère plus avancé, sans suivre les cours préalables, lorsque l'on a démontré le niveau de maîtrise requis à l'examen d'exemption. Dans l'ensemble du présent rapport, nous parlons de souplesse accrue pour les élèves, de façon à ce qu'ils puissent consacrer plus ou moins de temps à une matière ou à un cours, selon leur capacité et leur rapidité. Nous voulons que l'option de l'examen d'exemption, ou son équivalent fonctionnel, soit offerte à tous les élèves dans toutes les disciplines. Dans le cas des langues étrangères, la seule différence tient au fait qu'il ne sera pas possible d'accélérer le processus avant la 10e année, étant donné que les cours ne sont pas offerts avant.

Nous pensons que si, à partir de la 10e année, les élèves sont encouragés à passer des examens d'exemption en langues étrangères, l'inscription dans ces matières augmentera de façon substantielle. Même si une école ne compte pas suffisamment d'élèves pour créer un cours pour chaque langue qui a fait l'objet d'un examen par les élèves, on pourra répondre aux besoins de ceux-ci en offrant les cours ailleurs, à l'école ou dans la collectivité, au moyen de vidéos interactifs, ou individuellement, grâce aux cours offerts par le Centre d'études indépendantes (CEI), un organisme du ministère de l'Éducation et de la Formation. Ce centre constitue une ressource importante pour l'élaboration des examens d'exemption et leur correction.

Nous voulons déployer tous les efforts possibles pour offrir, individuellement ou en groupe, aux élèves de la 10e à la 12e année qui désirent poursuivre leurs études en langues étrangères, la possibilité de le faire. Dans le cadre de cet effort et de cet encouragement, le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait appuyer la conception et encourager l'utilisation «d'examens d'exemption» en langues étrangères, à partir de la 10e année, pour les élèves qui désirent acquérir un nombre limité de crédits dans une langue autre que l'anglais ou le français, que les cours soient dispensés par le système scolaire ou ailleurs.

Recommandation 24

** Nous recommandons que les élèves aient la possibilité d'accumuler jusqu'à deux crédits en langues étrangères en vue de l'obtention de leur diplôme, peu importe la façon dont ils ont acquis leur formation ou la connaissance de cette langue, s'ils peuvent démontrer par un examen qu'ils maîtrisent la langue suffisamment bien.*

Continuité du programme d'études

Il nous faut maintenant réitérer certaines des idées et des thèmes élaborés au chapitre 8, étant donné qu'ils touchent des questions qui sont tout aussi importantes à l'adolescence qu'au cours de l'enfance.

Tout d'abord, il est absolument essentiel que les élèves soient connus d'une enseignante ou d'un enseignant qui s'engage à assurer leur bien-être permanent et leurs progrès. Lorsqu'un élève arrive en 9e ou en 10e année, il peut compter sur une nouvelle enseignante-mentor ou un nouvel enseignant-mentor, qui continuera à jouer ce rôle tant que l'élève fréquentera l'école. (Ainsi, les enseignantes et enseignants de niveau secondaire, outre leur classe, auront la responsabilité d'un groupe d'élèves dont ils deviendront les mentors.) Il est essentiel, au moment de cette prise en charge, que ces enseignantes et enseignants obtiennent rapidement le Dossier cumulatif de l'élève, l'étudient et rencontrent l'élève au début de l'année, afin que ce dernier n'ait pas l'impression, qu'en changeant d'école, il a perdu la relation privilégiée qu'il avait avec une enseignante ou un

« Mon père avait des relations sexuelles avec moi. J'avais le choix entre survivre ou fréquenter l'école, pas les deux. Mais j'aurais voulu pouvoir maintenir un contact avec l'école.»

paroles

Une résidente de 15 ans d'un foyer communautaire, s'exprimant lors d'une séance de consultation de la Commission.

enseignant connaissant ses antécédents et motivé à l'aider à faire son chemin à l'école.

Il est évident que dans les petites écoles et dans les «écoles dans l'école» que nous avons recommandées, chaque élève connaîtra certainement les enseignantes et enseignants ainsi que les autres élèves, et sera connu d'eux, ce qui atténuera chez beaucoup d'élèves du niveau secondaire le sentiment que personne ne les connaît ou qu'on ne se préoccupe pas de savoir s'ils poursuivent leurs études.

En 10e année, le sentiment de rejet qu'ont certains élèves à partir d'un âge précoce s'accentue. Le taux élevé d'abandon scolaire chez les groupes ethnoculturels et autochtones, ainsi que chez les élèves de milieux défavorisés, constitue le point culminant d'une situation qui a commencé beaucoup plus tôt.

Même si les solutions aux problèmes dépendent d'une situation qui elle aussi a débuté plus tôt, les enseignants ainsi que les mentors doivent être particulièrement vigilants au cours de ces années scolaires pour déceler les signes qu'un élève perd l'espoir d'obtenir un diplôme. Même si la Commission est d'avis que les suggestions figurant dans le présent chapitre auront pour effet de réduire le taux d'abandon scolaire, parce que les élèves seront mieux servis, qu'un plus grand nombre d'entre eux aura une raison de terminer ses études secondaires, qu'ils auront la souplesse et le soutien dont ils ont besoin, et qu'ils profiteront d'un programme pertinent qui les intéresse, on reconnaît aussi que certains élèves auront besoin de formes particulières d'aide, y compris le soutien et l'intervention d'organismes et de professionnels compétents. Outre le concept d'enseignantes ou d'enseignants-mentors ou encore de titulaires que nous avons décrit, il peut être bénéfique de jumeler les décrocheurs potentiels avec des mentors dans la communauté, des étudiants de niveau postsecondaire, des élèves plus âgés ou qui réussissent mieux, ou même des enseignantes ou enseignants à la retraite.

La Commission incite ardemment les écoles et les conseils scolaires à identifier les élèves à risque, et à mettre au point des programmes innovateurs pour les aider à rester à l'école.

Transition de l'école au travail (et retour à l'école)

Dans le présent rapport, nous avons dit que nous nous attendons à ce que nos recommandations, notamment une solide éducation de la petite enfance, permettent aux élèves d'apprendre davantage et mieux et de réduire le nombre d'élèves découragés ou d'élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats en 10e année. Le présent chapitre porte sur le programme de la 10e à la 12e année qui, à notre avis, devrait permettre d'augmenter le nombre de diplômés et d'élèves qui poursuivent des études postsecondaires. Nous ne prétendons toutefois pas que nos suggestions, même si elles sont toutes mises en oeuvre, élimineront les abandons scolaires et feront que tous les diplômés iront au collège ou à l'université. On devrait toutefois les encourager à entrer sur le marché du travail, comme on encourage les décrocheurs à retourner à l'école.

Les élèves qui quittent l'école pour entrer sur le marché du travail, qu'ils aient obtenu un diplôme ou non, devront probablement apprendre comment trouver un emploi, comment poser leur candidature et comment évaluer leurs possibilités. À l'heure actuelle, les écoles n'ont aucune responsabilité dans ce domaine, et n'assurent pas la transition au milieu du travail. Certains élèves qui quittent l'école sans diplôme ont recours aux Services d'emploi pour les jeunes, mais la plupart ne le font probablement pas.

En outre, les élèves qui quittent l'école sans diplôme, travaillent un certain temps, puis décident de retourner à l'école, ne sont pas nécessairement encouragés et aidés dans leur démarche. Par exemple, il est peu probable qu'un élève qui abandonne l'école au milieu d'un cours reçoive un crédit partiel; il devra reprendre le cours depuis le début. Il s'agit d'un autre cas pour lequel nous proposons que les élèves passent un examen d'exemption, et nous croyons que les écoles qui veulent réellement que les élèves obtiennent un diplôme, accepteront cette idée.

Les écoles secondaires doivent être réorganisées afin d'offrir à la majorité des élèves une éducation de haute qualité, attirante et utile. Un tel programme peut être offert sur une période de trois ans au lieu de quatre après la 9e année. De nombreux cours peuvent être dispensés dans des unités d'apprentissage plus petites, comme les écoles dans l'école, qui seraient organisées de façon significative en fonction des carrières ou des spécialités.

Le programme devrait donner une certaine flexibilité aux élèves dans leur choix de cours, par matière, cours qui ne sont pas nécessairement cloisonnés, mais qui sont davantage de nature académique ou appliquée, ou un mélange des deux. Le choix des élèves devrait refléter leurs intérêts et leurs intentions après l'école secondaire. Chaque programme individuel serait conçu en conséquence, et il ne serait donc plus nécessaire de suivre tous ou presque tous les cours d'un niveau particulier.

À l'intérieur de ce cadre, il y aurait certains éléments communs qui répondraient aux besoins de tous les élèves et qui les aideraient à acquérir des habitudes saines pendant toute leur vie. L'éducation physique et la participation active aux activités communautaires seraient donc obligatoires pour tous les élèves.

Nous suggérons que l'on s'attende que les écoles continuent de s'intéresser aux élèves qui ont abandonné leurs études pour aller travailler et aux décrocheurs qui décident de revenir à l'école. Les spécialistes de la formation au choix d'une carrière des écoles doivent assumer plus de responsabilités en ce qui a trait à l'orientation professionnelle d'élèves plus âgés, et bien signifier qu'ils sont disposés à aider les élèves qui ont pris la décision d'aller travailler. Ils peuvent dispenser cette orientation directement, ou mettre les élèves, pendant qu'ils sont encore à l'école, en contact avec les Services d'emploi pour les jeunes et d'autres programmes d'orientation professionnelle de la collectivité. Ils peuvent encourager les anciens élèves à les appeler ou à leur rendre visite lorsqu'ils ont besoin d'aide. L'école et les spécialistes en formation au choix d'une carrière devraient aider les élèves qui travaillent à poursuivre leurs études ou les aider à revenir à l'école après qu'ils ont commencé à travailler. On devrait prévoir des examens d'exemption pour les anciens élèves pour qu'ils puissent reprendre leurs études au point le plus avancé possible de même que des évaluations des acquis.

Nous proposons que les écoles gardent des liens amicaux avec les élèves qui quittent l'école sans diplôme, pendant au moins un an, ou jusqu'à ce que ces élèves aient 18 ans, et s'intéressent à leur sort.

Nous suggérons en outre que ces activités et ce contrôle soient liés au système d'aide sociale, afin que les élèves qui quittent l'école avant l'âge de 18 ans et qui ne trouvent pas de travail, soient incités à participer à des programmes de formation plutôt que d'avoir recours à l'aide sociale.

Nous aimerions aussi voir diverses méthodes innovatrices, outre les examens d'exemption, pour faciliter le cheminement des élèves qui désirent réintégrer l'école. Par exemple, on pourrait aider certains élèves grâce à des programmes de réintégration axés sur leurs besoins. Ces programmes pourraient comprendre des mesures de rattrapage permettant d'augmenter le taux de réussite de la réintégration. Les écoles devraient travailler de concert avec les organismes communautaires pour loger les anciens élèves qui ont des problèmes à la maison.

Selon leurs besoins, les élèves pourraient aussi être jumelés avec des mentors dans la collectivité, qui pourraient leur fournir un soutien moral ou scolaire. (Nous parlerons plus tard de l'aide nécessaire pour les étudiants adultes qui sont aux prises avec des situations personnelles difficiles.)

Recommandation 25

** Nous recommandons que le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) soit investi du mandat d'établir, en partenariat avec les conseils scolaires, les collèges communautaires et d'autres partenaires de la collectivité, des programmes qui aideront les diplômés d'écoles secondaires et les décrocheurs à réussir leur intégration au marché du travail, ce qui inclut des possibilités accrues de stages d'apprentissage et d'autres types de formation, ainsi que du counseling d'emploi.*

Le Ministère, les conseils scolaires et les écoles devraient favoriser et faciliter la réintégration des décrocheurs au système scolaire.

Nous n'avons pas proposé que la fréquentation scolaire soit obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans parce que nous reconnaissons que de nombreux élèves sont impatients de quitter l'école et d'entrer sur le marché du travail. Toutefois, nous nous attendons à ce que les écoles aient un intérêt soutenu et une responsabilité à l'égard de leurs anciens élèves qui n'ont pas atteint 18 ans. Nous croyons qu'il est bénéfique, tant pour les écoles que pour leurs anciens élèves, que l'intérêt des écoles déborde de la salle de classe et des

murs de l'école et s'étende à la communauté, non seulement pour les jeunes qui fréquentent l'école, mais pour tous ceux et celles qui sont en âge de la fréquenter.

Résumé

Les structures ou les programmes qui peuvent être proposés pour les années postélémentaires sont soumis aux contraintes culturelles et sociales de l'heure. Bien qu'il ne soit pas difficile de s'entendre sur un programme d'études commun pour les premières années d'école – c'est déjà entré dans nos moeurs – la question du programme commun versus le programme spécialisé (qui sous-tend le débat concernant le cloisonnement et le décloisonnement) ne fait réellement pas le consensus et ceci est très apparent dans les dernières années d'école.

Étant donné que la Commission reconnaît ce fait, et que nous ne pouvons pas trouver une réponse qui satisfera tout le monde, nous recommandons, pour répondre aux besoins exprimés par de nombreux élèves, un programme offrant une plus grande cohérence et spécialisation. À cette fin, nous suggérons que chaque élève participe à un programme de trois ans organisé autour d'une matière, de plusieurs disciplines ou d'un objectif de carrière ou objectif professionnel. Nous sommes conscients que le fait de demander à des élèves âgés de 15 à 18 ans de choisir une matière ou une orientation professionnelle peut sembler prématuré pour certains. Mais nous avons retenu cette stratégie parce que c'est celle qui assure le mieux la cohérence des programmes d'études qui suivent le programme d'études commun.

Le plan reconnaît que les élèves n'ont pas la même motivation pour les matières théoriques et les applications pratiques dans divers domaines. Nous permettons qu'un accent distinct soit mis, selon l'intérêt des élèves. Même si nous avons parlé en long et en large de la prolongation du programme commun jusqu'à l'obtention du diplôme, comme le proposait notamment le rapport Radwanski (et comme c'est le cas pour les premières années d'école, pendant lesquelles les élèves suivent les mêmes cours, au même niveau et dans le même ordre), et bien que nous sachions qu'il existe des arguments solides en faveur de ce plan, nous avons plutôt opté pour un modèle mixte, qui comporte des possibilités de spécialisation.

Nous avons aussi augmenté considérablement la proportion de cours communs au sein d'un programme semi-spécialisé : des cours qui ne sont pas nécessaires pour être admis à l'université ou au collège et qui devraient être offerts sous une seule forme. Les élèves devraient choisir entre les CAcO et les CApO, selon la spécialité ou le sujet principal qui les intéresse, et non pas seulement en fonction de leur désir de fréquenter l'université ou le collège ou d'entrer sur le marché du travail. Par ailleurs, nous avons souligné la nécessité d'insister davantage, dans certains cours, sur les applications pratiques, ainsi que sur l'importance des expériences de travail pour tous les élèves, peu importe l'orientation qu'ils entendent suivre.

Encore une fois, nous sommes conscients que, de même que certains désapprouveront la spécialisation par matière dès les premières années, d'autres rejetteront la notion de cours communs et le concept de cloisonnement réduit de notre plan. Nous sommes convaincus que la population de l'Ontario peut, à l'instar de notre concurrent national le plus connu parmi les pays du monde en matière d'excellence de l'enseignement, le Japon, se rendre compte que c'est surtout la motivation, et non pas seulement les différences fondamentales et inaltérables de capacité et d'intelligence entre les personnes, qui distinguent les élèves qui réussissent de ceux qui échouent.

Nous ne croyons pas que le programme que nous recommandons soit parfait, ou qu'il ne puisse pas être amélioré. En fait, nous nous attendons à ce qu'un public informé ou des chefs de file du monde de l'éducation prennent cette tâche en main. Nous avons toutefois fait un réel effort pour nous conformer aux principes qui ont sous-tendu notre débat sur l'éducation des enfants de 3 à 15 ans. Notre perception de l'excellence dans l'éducation des élèves plus âgés repose sur les mêmes fondements que nos

Nous sommes convaincus que la population de l'Ontario peut, à l'instar de notre concurrent national le plus connu parmi les pays du monde en matière d'excellence de l'enseignement, le Japon, se rendre compte que c'est surtout la motivation, et non pas seulement les différences fondamentales et inaltérables de capacité et d'intelligence entre les personnes, qui distinguent les élèves qui réussissent de ceux qui échouent.

suggestions quant à l'établissement d'un programme d'études commun. Le programme devrait :

- faciliter l'apprentissage de tous les élèves. Par apprentissage, on entend le développement continu de solides «littératies» et d'un raisonnement logique et rigoureux s'appliquant à une matière ou à un ensemble de matières. Au niveau secondaire, l'intégration du programme d'études aboutira peut-être aux quatre volets du programme d'études commun. Toutefois, elle doit correspondre à une intégration de l'ensemble du programme de trois ans. Tous les élèves devraient savoir que leurs cours constituent un tout cohérent, qui est clairement relié à leur avenir au niveau postsecondaire et sur le marché du travail. L'accent devrait être mis sur un apprentissage significatif et utile axé sur des matières. C'est donc dire que l'élaboration des cours au Ministère devrait faire intervenir les collèges et les universités, et que les cours donnés au niveau local devraient faire intervenir les gens d'affaires et les syndicats.
- être fondé sur des résultats clairement énoncés et comporter beaucoup de souplesse en ce qui a trait aux stratégies. Le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait voir à ce que les résultats attendus au niveau secondaire soient précisés. Si, par exemple, tous les élèves doivent maîtriser certains niveaux en mathématiques ou un ensemble particulier de connaissances sur l'histoire et la culture du Canada, ces résultats devraient être énoncés clairement, et des mesures d'examen et d'évaluation du programme d'études devraient être établies et utilisées. On devrait aussi encourager fortement la souplesse à l'école et au niveau individuel, et y consacrer les ressources nécessaires. Des modules plus petits d'enseignement, des examens d'exemption et des cours individualisés vont dans le sens de la souplesse nécessaire pour permettre aux élèves de suivre leur rythme d'apprentissage, et les encourager à prendre en charge leur éducation et à être persévérants.
- reposer sur une base solide de choix de programmes, à partir des années élémentaires, et offrir aux élèves diverses possibilités d'acquérir de l'expérience dans une gamme variée de contextes de travail – des services communautaires aux activités intégrées au programme d'études dans leur voisinage et en classe – et de réfléchir à l'expérience acquise et à la façon de réagir dans chaque situation.
- développer un sens communautaire et l'esprit de solidarité chez les élèves et les enseignantes et enseignants, ainsi qu'entre les écoles et la communauté, pour favoriser l'apprentissage. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils savent que leur succès revêt de l'importance pour leurs enseignantes et enseignants et qu'il est reconnu par leurs pairs (ainsi que par leurs parents). Cet intérêt se manifestera davantage dans le cas où les élèves et les enseignants se connaissent bien et ont la possibilité d'avoir des rapports directs, comme c'est le cas dans les petites écoles et dans le cadre du programme des enseignants-mentors.
- être fondé sur des rapports bien établis entre l'école et la communauté, en vue d'appuyer les apprenantes et les apprenants, et d'ainsi mettre des ressources locales importantes à la disposition des élèves; cela devrait renforcer l'engagement des écoles à l'égard de leurs élèves à temps partiel et à temps plein, en dehors du cadre scolaire, et favoriser les rapports permanents avec eux, jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 18 ans, en vue de garantir leurs possibilités d'apprentissage et de réussite.

On peut créer à partir de ces principes de nombreux modèles de programmes d'études d'écoles secondaires. Les écoles qui axent leur démarche sur l'établissement d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants, suffisamment grande pour les inclure tous, qui répondent à leurs besoins individuels et qui reconnaissent qu'elles s'intègrent dans une collectivité plus vaste, ne seront pas structurées sur la base d'un calendrier. Elles ne seront pas organisées non plus selon des logiques administratives ou bureaucratiques, mais auront plutôt comme philosophie le renforcement des possibilités d'apprentissage de la vaste majorité des élèves.

Enfin, nous reconnaissons que les parents, ainsi que les élèves, doivent avoir une idée juste du cheminement de

« **Pour ce qui est de l'évaluation des acquis, les conseils scolaires favorisent, depuis près de deux décennies, le retour aux études des adultes qui veulent obtenir un diplôme d'études secondaires, grâce à la remise de crédits d'équivalence prévus par la *Loi sur l'éducation*. L'évaluation des acquis doit toutefois, dans son ensemble, être plus élaborée et plus diversifiée, si l'on veut que la plupart des résidentes et résidents de l'Ontario aient accès à l'éducation et à la formation. Cela est particulièrement vrai pour la population immigrante.** »

Ontario Council of Adult Educators

paroles

l'apprenante ou de l'apprenant, pendant l'enfance et l'adolescence.

Recommandation 26

* *Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un document bref et clair expliquant aux parents ce que leurs enfants devraient apprendre et savoir à toutes les étapes de développement décrites dans* Le Programme d'études commun, *ainsi que les résultats attendus au niveau secondaire. Ce document devrait également renfermer des renseignements succincts sur les programmes d'études collégiaux et universitaires.*

Ce document devrait renseigner les parents sur ce que leurs enfants sont censés apprendre et connaître et ce qu'ils devraient pouvoir maîtriser au fur et à mesure qu'ils grandissent.

Éducation des adultes

Les écoles secondaires servent un nombre sans cesse croissant d'adultes. En 1991-1992, environ 13 p. 100 de tous les élèves inscrits aux cours de jour au niveau secondaire étaient âgés de 19 ans ou plus, et la moitié d'entre eux étaient âgés de 22 ans ou plus, l'âge moyen des élèves adultes étant de 30 ans.

Même si le secteur de l'éducation des adultes au niveau secondaire s'est accru de 24 p. 100 entre 1990 et 1992, les conseils scolaires n'ont aucune obligation d'assurer l'éducation des adultes. Lorsque toutes les places sont comblées, on n'accepte plus les adultes, ce qui n'est pas le cas des enfants âgés de 4 à 21 ans, que les écoles ont l'obligation juridique d'accueillir. Les dispositions législatives et les places pour les apprenants adultes dans le système d'enseignement public gratuit, jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario, ne correspond plus à notre engagement social en matière d'éducation permanente.

Recommandation 27

* *Nous recommandons que, pour permettre à tous les résidents et résidentes de l'Ontario, peu importe leur âge, d'obtenir un diplôme d'études secondaires, les conseils scolaires financés par les fonds publics aient le mandat et les ressources financières nécessaires pour offrir des programmes d'éducation des adultes.*

Nombre d'adultes qui tentent d'obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario sont des immigrants qui ont été éduqués dans d'autres pays. Il y a aussi des apprenantes et apprenants adultes qui ont été éduqués en Ontario, qui ont abandonné leurs études secondaires, et qui ont passé de nombreuses années sur le marché du travail. Même s'il existe un mécanisme pour évaluer les acquis, en vue de fournir des équivalents pour des cours suivis ailleurs ou pour une expérience de travail, nombre d'observatrices et d'observateurs sont d'avis que ce mécanisme est sous-utilisé et que, par conséquent, beaucoup d'apprenants adultes doivent reprendre leurs études secondaires à un niveau plus bas que nécessaire.

Nous croyons qu'il est nécessaire d'appliquer de façon plus cohérente la stratégie d'évaluation des acquis, et que celle-ci prévoie un examen permettant d'obtenir un diplôme équivalent au diplôme d'études secondaires. Le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait coordonner un examen exhaustif du diplôme d'enseignement général *(«General Education Diploma»)* et d'autres mesures d'équivalence, à partir des travaux déjà effectués au niveau collégial, en vue d'instituer un examen d'équivalence en Ontario. Un mécanisme similaire existe dans beaucoup d'autres provinces du Canada, et il est particulièrement pertinent pour l'Ontario, qui accueille plus d'immigrants que les autres. En outre, nous croyons que le processus

servant à reconnaître les acquis, d'où qu'ils viennent, a autant de valeur au collège et à l'université.

Recommandations 28 et 29

** Nous recommandons qu'un processus cohérent d'évaluation des acquis soit établi pour les élèves adultes en Ontario, et que dans ce processus soit inclus un examen en vue d'obtenir un diplôme équivalent au diplôme d'études secondaires.*

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre de son mandat qui comprend aussi l'enseignement postsecondaire, exige des universités et des collèges qu'ils élaborent des examens d'exemption ou d'autres formes appropriées d'évaluation des acquis, pour toutes les années universitaires y compris l'octroi de diplômes et de grades universitaires.*

Nous avons laissé entendre que l'évaluation des acquis et les examens d'exemption constituent une part justifiée et essentielle d'un système souple d'apprentissage pour tous. Les adultes doivent disposer d'autant de souplesse, voire de plus, s'ils veulent réussir dans le système d'enseignement traditionnel.

De même, d'autres mécanismes visant à assurer plus de souplesse dans les écoles secondaires – par exemple, la division des cours en plus petites unités ou modules, la réintégration plus facile au milieu scolaire – sont caractéristiques d'un système qui répond aux besoins des adultes et des adolescents. En outre, l'accroissement de l'éducation coopérative et l'élargissement de la formation au choix d'une carrière que nous avons recommandés pour les écoles secondaires, revêtent une importance extrême pour les apprenants adultes.

L'éducation des adultes dans les écoles de jour peut, ou non, être liée à la mise en valeur de la main-d'oeuvre. Bien que de nombreux adultes désirent obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario afin de pouvoir mieux faire valoir leurs compétences sur le marché du travail, d'autres veulent poursuivre des cours généraux pour leur propre développement intellectuel et culturel, sans égard à leurs aspirations professionnelles. Cela est aussi vrai pour les adultes qui suivent des cours qui ne donnent par droit à des crédits dans le système scolaire financé publiquement, notamment l'anglais ou le français comme langue seconde, ainsi que des connaissances de base (compétences de base en

opinion

L'éducation des adultes comporte un lien essentiel avec l'éducation des enfants, étant donné que ces femmes et ces hommes sont des adultes, des parents, des enseignants, des politiciens, des techniciens, des législateurs, etc., qui sont chargés de l'éducation des enfants à la maison, à l'école et dans les médias, et qui décident ce qu'ils doivent apprendre, comment et pourquoi. C'est donc dire que la dichotomie entre l'éducation des enfants et l'éducation des adultes (qui s'exprime généralement par l'affectation des ressources, surtout lorsque ces ressources sont rares) n'existe pas.

Conseil international d'éducation des adultes, présentation à la Commission internationale de l'éducation et de l'apprentissage pour le XXIe siècle (UNESCO)

Conseil scolaire de London

Nombre d'écoles du Conseil scolaire de London ont mis en oeuvre des programmes et des services efficaces pour leurs apprenants. En voici un exemple :

La *School of Continuing and Alternative Education* offre un programme coopératif, pour la deuxième année, de concert avec les magasins Canadian Tire. Les apprenants adultes qui participent au programme de 17 semaines accumulent des crédits qui leur permettent d'obtenir un certificat d'études secondaires, tout en acquérant de l'expérience dans le commerce de détail et des aptitudes à l'emploi. Au cours de la première année du programme, tous les élèves ont obtenu un diplôme, et plusieurs ont décroché un emploi dans la compagnie. L'école a aussi récemment conclu un contrat avec boulotOntario et *Liffey Custom Coatings* pour offrir une formation d'anglais langue seconde dans les locaux de l'entreprise. Celle-ci a construit une salle de classe à son usine pour le programme.

lecture, écriture et calcul). Bien que le gouvernement de l'Ontario se soit engagé clairement à assurer l'éducation des adultes lorsque celle-ci vise une participation accrue au marché du travail, il n'a pas pris le même engagement pour l'éducation générale des adultes.

En 1993, le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) a été créé pour coordonner les programmes et les services de mise en valeur de la main-d'oeuvre. Il est dirigé conjointement par des représentants du secteur de l'éducation et de la formation, des entreprises, des syndicats et des groupes d'équité. Son mandat porte sur divers types de formation, à l'intention des personnes qui ont ou non un emploi, et comprend des stages d'apprentissage, la formation et le recyclage des débutants, des cours d'alphabétisation et des services d'emploi pour les jeunes (counseling et aptitudes générales à la recherche d'emploi).

Même si le COFAM favorise l'apprentissage la vie durant, cet engagement se place dans le contexte de la mise en valeur de la main-d'oeuvre. Cela soulève des préoccupations quant aux apprenants adultes, qui sont ou ne sont pas des travailleurs potentiels (les personnes âgées, par exemple, et les personnes qui demeurent à la maison et qui se chargent de l'éducation de leurs enfants) et qui veulent améliorer leurs savoirs de base pour leur propre développement personnel. Nous croyons que la société a besoin de citoyens qui ont une bonne scolarité de base, et nous sommes très conscients des avantages pour les enfants de l'alphabétisation des parents.

Recommandation 30

** Nous recommandons que le droit des adultes de parfaire leur éducation soit protégé, peu importe leur situation sur le marché de l'emploi ou leurs intentions à cet égard.*

La nécessité d'établir des programmes d'alphabétisation qui ne soient pas liés à la situation sur le marché du travail revêt une importance particulière dans la collectivité francophone de l'Ontario, pour tous les adultes, tant comme citoyennes et citoyens que comme parents. Il est particulièrement difficile pour les enfants de bien apprendre le français dans une société anglophone lorsque leurs parents ne peuvent pas les appuyer dans leurs efforts.

Recommandation 31

** Nous recommandons que le COFAM définisse et prévoie immédiatement dans le programme d'alphabétisation des adultes à court terme et à moyen terme, une composante en français qui ne soit pas liée à la participation au marché du travail, et qui vienne s'ajouter aux programmes en français liés à la participation réelle ou possible au marché du travail.*

Comme notre Commission se préoccupe surtout de l'éducation des enfants et des jeunes, nous sommes conscients que, plus les parents et les grands-parents savent lire et écrire, plus les enfants auront de succès et de possibilités. Pour cette raison, et parce que nous croyons que l'éducation doit être un droit pour tous les citoyens, quel que soit leur âge, nous pensons que tous les adultes ont le droit à un enseignement de base leur permettant d'obtenir un diplôme d'études secondaires, et que ce droit doit être garanti, peu importe la situation de ces personnes ou leurs possibilités face au marché du travail.

L'éducation et la formation des adultes sont maintenant assurées par divers établissements et groupes publics et privés à ou sans but lucratif. Il semble fort probable que le nombre d'adultes servis augmentera à l'avenir, de même que le nombre de services offerts, notamment les programmes de formation (sans lien avec le diplôme d'études secondaires) offerts par les conseils scolaires, de concert avec les gouvernements, les entreprises et les syndicats, programmes qui sont actuellement assujettis aux Conseils locaux de formation et d'apprentissage (CLFA).

Les nombreuses installations de formation dont disposent les conseils scolaires en font des endroits par excellence pour la prestation de programmes à contrat. Même si nous avons entendu des arguments en faveur d'un nombre accru de prestataires de services d'éducation et de formation aux adultes, et bien que nous n'ayons aucune raison de croire que les divers types de responsables ne peuvent pas répondre convenablement aux besoins des divers apprenants, nous sommes préoccupés par l'absence d'inventaires des programmes en place, qu'il s'agisse d'un guide pour les apprenants et pour les conseillères ou conseillers en emploi et en éducation, ou de guides pour les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux chargés de la planification et de la rationalisation des programmes.

L'éducation et la formation des adultes constituent une composante importante et sans cesse croissante de notre système d'éducation. Nous voulons nous assurer que l'éducation des adultes soit stable et généralisée, et qu'elle s'intègre à un système d'apprentissage la vie durant, afin d'utiliser à bon escient les maigres ressources dont nous disposons.

Nous croyons fermement que le ministère de l'Éducation et de la Formation doit limiter la création de nouveaux programmes d'enseignement et de formation pour les adultes, ou suspendre ceux qui sont en place, jusqu'à ce que l'on ait dressé un inventaire de ces programmes, et que les principaux responsables de ces programmes aient eu la possibilité de rationaliser les services en place.

Nous aimerions voir se créer un centre d'information sur tous les types de programmes de formation et de recyclage des adultes, lequel serait accessible partout dans la province grâce à un numéro de téléphone sans frais, par modem ou sur disque compact dans les centres d'information communautaires et les bibliothèques.

Notes – Chapitre 9

1 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE. *Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale,* Toronto, 1990, p. 32.

2 KING, Alan. *The Good School,* Toronto : Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1990, p. 51–55.

3 KING, Alan et PEART, Marjorie. *The Numbers Game: A Study of Evaluation and Achievement in Ontario Schools,* Toronto : Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1994, p. 7.

4 CRYSDALE, S. et MACKAY, H. *Youth's Passage Through School to Work,* Toronto, Thompson Educational Publishers, 1994.

5 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario,* Toronto, 1987, Préparé par G. Radwanski.

6 CRYSDALE et MACKAY, op. cit.

7 SLAVIN, R. E. «Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis», *Review of Educational Research* 60, n° 3, 1990, p. 471–499.

8 KING et PEART, op. cit., p. 16.

9 OAKES, J. et LIPTON, M. «Detracking Schools: Early Lessons from the Field,» *Phi Delta Kappan* 73, n° 6, 1992, p. 448–454.

10 KING et PEART, op. cit., p. 17–29.

11 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Droits de passage : Analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition,* Toronto, 1990, Préparé par A. Hargreaves et L. Earl.

12 ORPWOOD, Graham. «Scientific Literacy for All», Document de fond à l'intention de la Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 27.

13 ASSOCIATION ONTARIENNE POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES et THE ONTARIO MATHEMATICS COORDINATORS ASSOCIATION. *Focus on Renewal of Mathematics Education: Guiding Principles for the Early, Formative and Transition Years,* A Document for Ontario Educators, Markham (ON), 1993.

14 KING et PEART, op. cit.

15 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE POUR LE RENOUVEAU ÉCONOMIQUE. Task Force on Lifelong Learning, «Improving Service to the Learner as Customer: Report of Working Group III», Toronto, 1993, p. 17.


Zaks
Spools

10

L'aide à l'apprentissage : Besoins particuliers et mesures spéciales

Tout au long de notre rapport, nous préconisons un système d'apprentissage rigoureux et focalisé, qui donne aux élèves des buts précis et des défis stimulants, tout en reconnaissant qu'un grand nombre des besoins des jeunes qui ne relèvent pas de l'éducation à proprement parler doivent quand même être satisfaits à l'école, parce que c'est là que les jeunes passent une grande partie de leur temps.

Nous sommes également d'avis que le système doit répondre aux besoins individuels des élèves : il doit être souple et tenir compte de rythmes d'apprentissage différents, de même que de la diversité des points forts et des besoins des apprenantes et des apprenants. L'un des éléments essentiels de ce système doit être l'attention et l'intérêt qu'il porte aux élèves, et qui se manifestent lorsque quelqu'un est chargé de suivre les progrès de l'élève; lorsque des unités d'enseignement et d'apprentissage plus petites sont mises sur pied; lorsque la formation au choix d'une carrière et l'orientation professionnelle sont prises au sérieux.

Un système basé sur la rigueur d'enseignement, la flexibilité et le contact continu entre l'élève et le personnel enseignant répondra aux besoins de la plupart des élèves et leur permettra de bien amorcer leur transition vers l'âge adulte – en leur qualité d'apprenantes ou d'apprenants, de membres de la population active, de membres de la société et de parents. D'autres – les élèves qui ont un handicap, ceux qui ont des problèmes affectifs assez graves ou qui viennent de foyers où l'on ne parle ni le français ni l'anglais – auront des besoins plus nombreux, tout comme les élèves dont le rythme d'apprentissage dans une partie ou la totalité des matières ne correspond pas à l'échelle moyenne, parce qu'il est exceptionnellement lent ou exceptionnellement rapide.

Nous avons déjà affirmé que des personnes autres que les enseignantes et les enseignants pourraient être en mesure d'aider les élèves de diverses catégories, et pas seulement ceux qui ont besoin d'un soutien spécial, ce qui libérerait le personnel enseignant, lui permettant de se concentrer sur le programme d'études. Il pourrait s'agir par exemple de spécialistes des programmes de sécurité à l'école ou de la formation à la gestion des conflits.

En plus de profiter des programmes offerts à l'échelle de l'école, certains élèves auront besoin de counseling individuel ou en petits groupes, que ce soit pour de brèves périodes ou de façon plus intensive, sur de plus longues périodes. Dans l'un ou l'autre cas, il doit y avoir un adulte, de l'extérieur de la salle de classe, qui leur offrira de l'aide régulièrement ou seulement lorsqu'ils en ont besoin.

Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est qu'il y a dans les écoles des élèves de tous genres. Dans le présent chapitre, nous examinons les questions ayant trait aux besoins qui vont au-delà de ceux que des enseignantes et des enseignants bien préparés et prévenants peuvent ou doivent satisfaire. Nous examinerons également des mécanismes additionnels d'aide à l'apprentissage, de formation linguistique et d'aide pour les enfants qui ont des besoins physiques et psychologiques particuliers.

Nous examinerons ci-dessous quatre genres de situations spéciales : celles qui découlent du contexte linguistique ou culturel; celles qui sont attribuables à un handicap, qu'il soit physique ou cognitif; les besoins des élèves dont le rythme d'apprentissage est très différent de celui de la moyenne; et les besoins des élèves qui ont des problèmes affectifs.

Les mécanismes d'aide à l'intention de certains élèves

L'aide à l'intention des élèves qui viennent de milieux linguistiques différents et qui, de ce fait, ont des besoins d'apprentissage différents

Un grand nombre des mémoires que nous avons reçus soulignaient qu'il est important que les élèves apprennent différentes langues, et apprennent à s'exprimer couramment dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada. Apprendre une langue et apprendre par le langage – l'acquisition d'une langue, mais aussi l'utilisation de cette langue (français ou anglais) pour assimiler les autres matières – voilà la base même de tout le débat entourant le programme d'études : rien n'est plus important pour la réussite scolaire qu'une solide connaissance de la langue d'apprentissage. Les élèves qui ne parlent ni l'anglais ni le français lorsqu'ils arrivent à l'école auront

questions

Les élèves qui ne parlent ni l'anglais ni le français lorsqu'ils arrivent à l'école auront vraisemblablement besoin d'une aide spéciale.

vraisemblablement besoin d'une aide spéciale. Nous discuterons de la nécessité de programmes à leur intention, soit l'anglais langue seconde (ESL) et le perfectionnement de l'anglais (ESD) dans les écoles de langue anglaise, et leurs équivalents français, l'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF). Les programmes d'ALF et de PDF commencent tout juste à être lancés dans les modules scolaires de langue française, à la fois pour répondre à l'article 23 de la *Charte des droits et libertés* et pour venir en aide aux élèves immigrants francophones. Une question connexe, celle de l'utilisation de la langue d'origine de l'élève comme langue d'enseignement, est examinée parmi les moyens de rechange pour aider les élèves qui connaissent peu ou pas la langue d'enseignement dans les écoles de langue anglaise.

L'importance de veiller à ce que tous les élèves aient accès à la deuxième langue officielle, que ce soit l'anglais ou le français, est également l'un des critères essentiels du programme commun de base. La compétence linguistique a une importance énorme, à la fois sur le plan pratique (elle élargit les possibilités de carrière et d'emploi) et sur le plan symbolique, car elle renforce notre sentiment de l'unicité canadienne. Nous avons déjà recommandé que le multilinguisme soit favorisé dans le programme commun de base et que pendant les années de spécialisation, les élèves aient l'occasion de conserver les langues internationales qu'ils parlent déjà, d'acquérir d'autres langues et d'améliorer leur facilité d'expression.

Acquisition d'une langue officielle par l'élève dont la langue d'origine n'est ni l'anglais, ni le français

Les deux systèmes d'éducation, celui des écoles de langue française et celui des écoles de langue anglaise, ont pour principal objectif d'aider les élèves à assimiler les matières prévues dans le programme d'études. Cependant, on constate entre ces deux systèmes des différences fondamentales : outre le contexte social-sociétal différent qui influence les programmes en langue maternelle et en langue seconde offerts dans les écoles de langue française, les besoins des élèves qu'il faut aider à apprendre une langue seconde sont différents d'un système à l'autre.

Dans les écoles de langue française, certains élèves inscrits aux programmes d'ALF/PDF sont des immigrants, mais la majorité sont des enfants d'origine franco-ontarienne. Il s'agit de jeunes dont les parents, conformément à l'article 23 de la *Charte*, ont le droit de faire instruire leurs enfants en français, même si le français n'est peut-être pas la langue parlée à la maison.

Dans les écoles de langue anglaise, d'un autre côté, la très grande majorité des élèves inscrits aux programmes d'ESL/ESD sont des immigrants, et un petit nombre sont nés au Canada, mais dans des familles qui ne parlent généralement pas l'anglais à la maison. (Ce dernier groupe profitera grandement du programme d'éducation de la petite enfance que nous décrivons au chapitre 7.)

On dit souvent du Canada que c'est une terre d'immigrants, mais il ne faut pas oublier que l'Ontario accueille un plus grand nombre d'immigrants que n'importe quelle autre province, et que la Communauté urbaine de Toronto attire un plus grand nombre de ces immigrants que n'importe quelle autre grande ville au Canada. (On trouvera au chapitre 2 des données démographiques plus détaillées.)

Les systèmes scolaires doivent assurer l'éducation de ces élèves et aider la plupart d'entre eux à apprendre au moins une langue officielle; en outre, ces jeunes doivent continuer d'apprendre ou même, dans certains cas, réapprendre à apprendre, tout en relevant tous les autres défis que représente le fait de quitter une société et une culture pour s'intégrer à une autre.

Et tout cela au moment même où un nombre croissant d'immigrants qui parlent le français, ou qui choisissent le français comme langue officielle, décident de s'installer en Ontario – et particulièrement dans la Communauté urbaine

Selon certaines recherches, même si les élèves immigrants peuvent être capables de s'exprimer oralement au bout de deux ans, il peut leur prendre de cinq à sept ans pour acquérir l'ensemble des compétences sociales et scolaires dont ils ont besoin pour réussir leurs études secondaires et postsecondaires.

de Toronto et à Ottawa. Ce nouveau mouvement d'immigration appelle une nouvelle réponse de la part des écoles de langue française de l'Ontario.

Il s'agit donc de corriger et d'enrichir la langue française parlée tout en favorisant l'acquisition des savoirs de base usuels. Des stratégies pédagogiques particulières sont donc nécessaires. Dans ce contexte, et en sus du *Programme d'études commun* qui décrit les résultats d'apprentissage de la langue d'enseignement espérés, nous appuyons la vision de l'éducation franco-ontarienne des documents élaborés par le MÉFO. Le programme-cadre *Actualisation linguistique en français (ALF) et perfectionnement du français (PDF) aux paliers élémentaire et secondaire* est l'un des trois documents publiés. Le programme d'ALF permettra aux élèves ne parlant que peu ou pas le français d'acquérir une compétence de base en français et de suivre avec succès le programme scolaire. Certains élèves, à cause de leurs antécédents scolaires, ont besoin du programme PDF, soit parce qu'ils n'ont pas été scolarisés, ou parce qu'ils doivent se familiariser avec leur nouveau milieu culturel.

En fait, la clientèle de l'ALF/PDF est composée essentiellement d'ayants droit qui ont subi un processus d'assimilation, ainsi que d'élèves immigrants. Ces élèves évoluent pour la plupart dans un milieu social où le fait de mettre les pieds à l'école signifie souvent changer d'univers linguistique et culturel. Les différences entre les messages véhiculés par l'école et ceux reçus dans le milieu ambiant peuvent paraître discordants et créer chez les élèves une ambivalence certaine au sujet de leur langue, de leur culture, voire de leur identité personnelle et sociale.

Beaucoup d'intervenantes et d'intervenants nous ont dit que la structure actuelle d'aide à l'acquisition de l'une ou l'autre des langues officielles n'est pas efficace. Cependant, un grand nombre de parents francophones ont affirmé qu'ils appuient les programmes d'ALF/PDF parce qu'ils aident les écoles de langue française à relever le défi difficile de ressaisir le patrimoine linguistique de certains élèves, tout en permettant à ceux qui parlent déjà bien le français d'accélérer leur apprentissage. Dans ce contexte, le programme d'éducation de la petite enfance que nous recommandons donnerait aux enfants un bon départ dans l'acquisition du français, tout en aidant les enfants franco-ontariens à acquérir des habiletés d'apprentissage.

Selon certaines recherches, même si les élèves immigrants peuvent être capables de s'exprimer oralement au bout de deux ans, il peut leur prendre de cinq à sept ans pour acquérir l'ensemble des compétences sociales et scolaires dont ils ont besoin pour réussir leurs études secondaires et postsecondaires.[1]

Les élèves reçoivent-ils toute l'aide dont ils ont besoin pendant cette période? Ont-ils vraiment besoin d'une aide spéciale, ou est-ce que, inévitablement, il faut du temps et de la pratique pour apprendre à s'exprimer couramment par écrit? Ou encore, comme l'affirment certains immigrants, cette période de cinq à sept ans est-elle déraisonnablement longue?

Aucune recherche n'a été menée pour déterminer combien de temps il faut aux élèves francophones pour acquérir la langue sociale et la langue scolaire lorsque le français n'est pas la langue de la majorité. Cependant, il y a des recherches concluantes qui démontrent l'importance d'offrir une aide institutionnelle à l'appui du français pour assurer sa survie dans un monde où l'anglais domine. Et c'est pourquoi les intervenants francophones ont souligné à quel point il était important d'offrir un soutien institutionnel à l'éducation en français «du berceau à la tombe».

Un grand nombre de parents anglophones s'inquiètent de constater que les programmes d'ESL/ESD offerts par de nombreux conseils scolaires anglais ont subi des compressions importantes, et que certains programmes d'ESL/ESD offerts actuellement ne donnent pas les résultats escomptés.

La Commission se préoccupe de la décision de certains conseils d'imposer d'importantes coupures aux programmes d'ESL/ESD, alors que d'autres programmes – certains obligatoires (par exemple les cours à l'intention d'élèves doués), d'autres optionnels (par exemple l'immersion en français) – sont épargnés. Sans soutien adéquat, la majorité des enfants immigrants, particulièrement ceux qui arrivent ici alors qu'ils ont l'âge de fréquenter l'école intermédiaire ou l'école secondaire, sont peut-être condamnés à ne pas connaître autant de succès dans leurs études et dans leur carrière.

Nous ne voulons pas laisser entendre qu'il y a ou qu'il ne devrait y avoir qu'un seul modèle d'ESL/ESD. À l'heure actuelle, dans le cadre des programmes d'ESL/ESD, l'élève passe une partie et parfois même la majorité de la journée à suivre des cours d'anglais, tandis que ses camarades de classe apprennent d'autres matières.

En général, la personne qui enseigne l'ESL/ESD ne parle pas la ou les langues des élèves immigrants, et la classe elle-même est généralement multilingue; il se peut que les élèves ne se comprennent pas les uns les autres.

À l'occasion, certaines écoles essaient des formules différentes : l'enseignante ou l'enseignant d'ESL/ESD travaille avec la ou le titulaire de la classe régulière, pour aider les élèves immigrants. Les recherches démontrent qu'aucun modèle n'est nettement supérieur à l'autre, même si elles laissent penser que le placement en classes spéciales joue un rôle important pour de nombreux élèves à titre de programme d'accueil, pour les orienter, mais aussi pour les protéger, au moment où un grand nombre se sentent dépassés et vulnérables. Cependant, il se peut que cet avantage soit contrebalancé du fait que les élèves ratent vraisemblablement une grande partie du programme ordinaire. En ce qui concerne la promotion de l'acquisition de la langue première, cependant, ce modèle n'offre pas d'avantages (ou d'inconvénients) évidents.

Un nouveau modèle qui nous paraît très intéressant a été mis à l'essai à Toronto. Nous avons visité l'école publique Alexander Muir/Avenue Gladstone, dont tous les membres du personnel enseignant se sont familiarisés avec les processus d'acquisition d'une langue seconde par l'entremise d'un cours d'ESL. Plutôt que de considérer la méconnaissance de l'anglais comme un déficit, les enseignantes et les enseignants mettent l'accent sur l'acquisition de l'anglais pour s'ajouter aux langues que les élèves connaissent déjà.

Les élèves immigrants[2] suivent certains cours (notamment les sciences ou l'histoire) dans leur langue maternelle dans les classes ordinaires, avec l'aide de «tutrices ou tuteurs de langue». Certaines de ces personnes sont rémunérées (par exemple les instructrices et instructeurs de langues d'origine et les enseignantes et enseignants d'ESL de l'école), et d'autres sont des bénévoles. Cette formule s'appuie sur des recherches montrant que les instructrices et instructeurs de langues d'origine peuvent apporter une aide efficace aux élèves dans les autres matières au programme.[3] En conséquence, l'utilisation transitionnelle de la langue maternelle aide les élèves à apprendre les sciences et l'histoire en même temps que leurs camarades, tout en maintenant et en perfectionnant leur compétence dans leur langue maternelle et en apprenant l'anglais, qui deviendra graduellement la langue d'enseignement dans tous les cours.

Quel que soit le modèle retenu, il nous semble évident que les écoles de langue française et de langue anglaise qui ont d'importantes populations immigrantes (et, dans le cas des écoles de langue française, des ayants droit visés par la Charte qui parlent peu ou pas le français) ont à assumer une tâche difficile à laquelle il faut affecter des ressources. À notre avis, cela signifie que les programmes d'ESL/ALF, sous quelque forme que ce soit, doivent devenir obligatoires : il faut préserver la formule de dotation utilisée pour déterminer le nombre d'enseignantes et d'enseignants d'ESL/ALF dont chaque école et chaque conseil scolaire doivent disposer, et affecter les enseignantes et enseignants de façon à aider les élèves qui ont besoin de soutien en matière de langue.

Mais l'objectif de l'ESL/ESD et de l'ALF/PDF n'est pas d'apprendre aux élèves à s'exprimer en anglais ou en français comme si c'était leur langue maternelle, mais plutôt de les aider à atteindre le niveau de compétence à partir duquel, comme leurs camarades de classe, ils seront en mesure d'apprendre.

Nous ne voulons pas faire de recommandations détaillées sur les critères que la formule de dotation devrait comporter, mais nous tenons à préciser encore ici que les recherches publiées montrent que, même si l'on peut apprendre à s'exprimer couramment de vive voix en deux ans à peine, et même si certains immigrants et immigrantes apprennent assez rapidement à s'exprimer couramment par écrit, il se peut qu'un grand nombre d'élèves aient besoin de beaucoup plus longtemps pour acquérir le niveau de compétence linguistique nécessaire pour faire des études postsecondaires. Il ne faut pas oublier non plus que certains immigrants et immigrantes apprennent à s'exprimer couramment par écrit beaucoup plus rapidement.

Mais l'objectif de l'ESL/ESD et de l'ALF/PDF n'est pas d'apprendre aux élèves à s'exprimer en anglais ou en français comme si c'était leur langue maternelle, mais plutôt de les aider à atteindre le niveau de compétence à partir duquel, comme leurs camarades de classe, ils seront en mesure d'apprendre – écouter le personnel enseignant, poser des questions et répondre à des questions, lire ce qui est écrit au tableau ou faire les lectures imposées, etc. Le temps qu'il faut pour atteindre ce niveau de compétence peut dépendre de plusieurs facteurs, et notamment des antécédents scolaires dans le pays d'origine, de même que de la langue maternelle et de ses rapports avec l'anglais ou le français.

On peut donc penser que la formule devrait peut-être prévoir une aide plus intensive au cours des six à douze premiers mois après l'arrivée au Canada; par la suite, l'élève serait graduellement intégré dans les classes ordinaires pendant la totalité ou la plus grande partie de la journée; il serait également possible que des programmes d'ESL continuent d'être offerts dans les classes ordinaires.

Recommandation 32

** Nous recommandons que le Ministère rende obligatoires les programmes d'ELS/ESD dans les écoles de langue anglaise et les programmes d'ALF/PDF dans les modules scolaires de langue française, pour que les élèves immigrants qui parlent peu ou pas l'anglais ou le français, de même que les ayants droit visés par la Charte qui parlent peu ou pas le français, reçoivent le soutien dont ils ont besoin, par le biais de modèles de prestation choisis localement. Dans les subventions qu'il octroie à titre de financement global, le Ministère devrait également prévoir les suppléments budgétaires nécessaires pour permettre aux écoles d'offrir de tels programmes chaque fois que, de l'avis de la collectivité, ils sont nécessaires.*

Le programme de l'école publique Alexander Muir/Avenue Gladstone soulève la question de l'usage transitionnel d'autres langues comme langues d'enseignement. Un objectif de tous les programmes conçus pour faire acquérir aux élèves immigrants les compétences linguistiques dont ils ont besoin pour suivre le programme d'études en anglais doit être d'ajouter l'anglais à la langue ou aux langues que l'élève parle déjà. Ce faisant, l'école aide l'élève à poursuivre le développement conceptuel qu'il a déjà entamé dans sa langue maternelle, et à acquérir des compétences linguistiques et conceptuelles en anglais.

Dans une société comme celle de l'Ontario, où une minorité de langue officielle dispose d'un système scolaire distinct ayant pour objet de soutenir et de promouvoir cette langue, le corollaire n'est pas vrai. Les ayants droit visés par la Charte dont l'anglais est la langue d'usage n'ont pas besoin qu'on les aide à acquérir cette langue pendant leurs premières années à l'école de langue française, puisque l'anglais domine déjà leur vie quotidienne. Si la langue minoritaire risque de subir une grave érosion (comme c'est le cas du français en Ontario), les recherches montrent que les élèves doivent suivre au moins 80 p. 100 de l'enseignement dans cette langue, pour pouvoir acquérir un niveau-seuil de compétence.[4]

Par ailleurs, l'enfant somalien qui vient d'arriver dans une école de langue française aura peut-être besoin d'une aide initiale dans la langue principale de sa famille, si ce n'est

Des recherches montrent que lorsque les élèves reçoivent de l'aide dans leur langue maternelle, ils apprennent vraisemblablement mieux et la première et la deuxième langue officielle.

pas le français. Ce qui est clair, c'est que toutes les langues parlées par les élèves doivent être valorisées, pour qu'ils se sentent acceptés et prêts à apprendre.

Il est crucial d'apprécier à sa juste valeur la première langue (autre que l'anglais ou le français), plutôt que de donner l'impression que cette langue, et, par ricochet, la culture originelle de l'élève, n'ont aucune importance ni aucun intérêt. Le soutien des langues «d'origine» (internationales) aide l'ensemble des élèves à acquérir un sentiment d'identité plus fort et à valoriser toutes les cultures et toutes les langues.

Une plus grande flexibilité au chapitre des langues qui peuvent être utilisées comme langue d'enseignement serait conforme à l'esprit de la politique de lutte contre le racisme et d'équité ethnoculturelle annoncée par le ministre en 1993. L'un des objectifs principaux de cette politique est de «reconnaître et mettre en valeur la langue maternelle des élèves».[5] Il y est également mentionné que :

> Les compétences acquises dans [la langue que l'élève parle déjà] fournissent à l'élève les fondements qui l'aideront à maîtriser d'autres langues, et la conservation de la langue maternelle peut faciliter l'acquisition d'autres langues.

En d'autres mots, les élèves qui reçoivent de l'aide dans leur langue maternelle seront plus nombreux à bien apprendre l'anglais ou le français si leur langue maternelle est renforcée, plutôt que d'être affaiblie ou abandonnée. C'est pourquoi en Australie, l'État de Victoria donne aux élèves qui apprennent une langue seconde l'occasion de renforcer leur connaissance et leur compréhension de leur langue maternelle et d'utiliser celle-ci dans de nombreuses situations, y compris à l'école.[6]

D'autres recherches montrent que lorsque les élèves reçoivent de l'aide dans leur langue maternelle, ils apprennent vraisemblablement mieux et la première et la deuxième langue officielle, par rapport aux élèves anglophones et aux élèves qui parlent une langue autre que l'anglais ou le français et qui n'ont pas atteint ou maintenu le niveau de compétence voulu dans leur langue d'origine.[7]

Le Conseil scolaire de Toronto a passé en revue les recherches dans ce domaine et a constaté, lui aussi, que les élèves qui reçoivent de l'aide dans leur langue maternelle sont plus nombreux à mieux apprendre l'anglais, et que leur faculté de s'exprimer en anglais ou en français (ou dans les deux langues) sera vraisemblablement rehaussée par leur connaissance d'autres langues.[8]

Certains chercheurs nous mettent en garde, affirmant que les programmes bilingues ne pourraient connaître qu'un succès très limité lorsqu'il s'agit de faire progresser les élèves, à moins que les enseignantes et les enseignants soient véritablement bilingues, et pas seulement les aide-enseignantes ou aide-enseignants. En outre, les progrès seront vraisemblablement très limités si le personnel enseignant n'utilise pas de stratégies pédagogiques efficaces, si les programmes sont réaménagés trop fréquemment, si le taux de roulement du personnel enseignant est très élevé, ou si les élèves sont retirés trop tôt du programme d'enseignement bilingue ou de transition.[9]

Une plus grande flexibilité dans l'utilisation d'autres langues à l'appui de l'enseignement d'autres matières, par exemple les sciences, l'histoire et la géographie, donne aux écoles plus de choix dans la façon dont elles aideront les élèves qui ne parlent ni l'anglais, ni le français. Même si la *Loi sur l'éducation* est actuellement assez souple sur l'utilisation d'autres langues de façon transitoire, on pourrait accroître de beaucoup le succès de l'enseignement de l'anglais et du français si les écoles étaient incitées à mettre sur pied des centres d'accueil bilingues-multilingues et des programmes bilingues. (Par «bilingue», nous entendons ici des programmes et des centres où des langues autres que l'anglais ou le français sont utilisées.) Nous estimons que cette souplesse est importante et qu'il conviendrait d'y recourir plus souvent.

Rien n'est plus vital au succès des élèves que la maîtrise d'une des langues officielles d'enseignement. Par conséquent, on doit pleinement appuyer les programmes qui aident les élèves à maîtriser le français, l'anglais ou le langage des signes.

Nous reconnaissons que, s'ils doivent faire preuve de plus de souplesse, les enseignantes et les enseignants, les conseils scolaires et les parents doivent participer à l'élaboration des programmes au niveau local, particulièrement dans les écoles de langue française, où les élèves doivent déjà relever le défi d'apprendre le français dans un milieu anglais.

Des chercheurs nous ont dit que les écoles de langue française doivent offrir une ambiance française très forte pour que les élèves apprennent bien le français. Une différence cruciale entre les écoles de langue anglaise et les écoles de langue française tient au fait que dans les écoles de langue anglaise, les élèves sont plongés dans un environnement anglophone à l'extérieur du milieu scolaire, tandis qu'il y a de moins fortes chances que les élèves d'une école de langue française soient plongés dans un milieu francophone à l'extérieur de l'école. Aussi, les écoles de langue française et les collectivités qu'elles desservent devront-elles établir des modèles d'enseignement des langues qui tiennent compte de leurs propres besoins, tout en valorisant la langue «d'origine» que l'élève possède déjà. L'élément crucial, c'est que les écoles de langue française doivent privilégier un milieu favorisant les langues de transition tout en permettant aux élèves d'apprendre en français.

Nous avons été impressionnés par les recherches effectuées sur la capacité des élèves d'apprendre les deux langues officielles lorsque leur langue maternelle est reconnue et soutenue. Et nous croyons que l'école Alexander Muir/Avenue Gladstone offre à ce titre un modèle intéressant, qui mérite d'être étudié plus à fond.

Étant donné la diversité linguistique de l'Ontario et les ressources financières serrées de la province, il peut paraître difficile de songer à élargir et à renforcer le modèle Alexander Muir/Avenue Gladstone. Mais un engagement ferme au niveau de l'école et de la collectivité peut atténuer les effets des contraintes financières. Ce modèle, s'il est appliqué, nécessitera un solide appui communautaire de bénévoles disposés à donner un coup de main en classe et à trouver ou à élaborer le matériel approprié. Un programme de ce genre peut recevoir un appui important de la part des membres de la collectivité qui parlent les langues des élèves. Il peut également être offert par les élèves du secondaire à titre d'option de service communautaire, conformément à nos recommandations dans ce domaine.

Nous invitons les écoles à recourir à d'autres langues d'enseignement pendant une période de transition, et nous prions instamment le Ministère de continuer à offrir et à encourager une plus grande flexibilité dans l'utilisation d'autres langues d'enseignement, de façon à répondre aux besoins des élèves immigrants et d'autres élèves pendant cette période de transition, tout en encourageant activement un plus grand nombre de conseils scolaires à faire de même et en les appuyant.

Il n'y a rien de plus vital à la réussite scolaire que la pleine connaissance d'une des langues officielles d'enseignement. C'est pourquoi il faut appuyer sans réserve les programmes visant à aider les élèves à maîtriser le français, l'anglais ou le langage des signes.

Autres langues d'enseignement (programmes bilingues et programmes d'immersion) dans les écoles de langue anglaise

Un autre moyen d'encourager les élèves à acquérir de solides compétences dans une langue donnée est de l'utiliser à d'autres fins. En Ontario, nous avons le modèle de l'immersion française et des programmes intensifs de français dans le cadre desquels les écoles de langue anglaise enseignent la totalité, la majorité ou une partie des matières en français, plutôt que d'offrir des cours en anglais à longueur de journée. De tels programmes sont autorisés parce qu'au même titre que l'anglais, le français est une langue officielle d'enseignement. Mais la législation provinciale actuelle n'autorise pas des programmes parallèles dans d'autres langues – par exemple en allemand ou en russe.

Un certain nombre de mémoires en anglais laissaient entendre que d'autres langues d'enseignement devraient être autorisées. Par exemple, le *Chinese Lingual-Cultural Centre of Canada* affirmait dans son mémoire qu'il est temps de modifier la *Loi sur l'éducation* pour autoriser d'autres langues d'enseignement que l'anglais et le français. Parallèlement, une coalition de trois organisations communautaires espagnoles ont fait la recommandation suivante à la Commission :

> Que la *Loi sur l'éducation* soit modifiée pour permettre l'utilisation de l'espagnol comme langue d'enseignement. Cela donnerait aux élèves hispanophones plus d'occasions d'apprendre à s'exprimer couramment dans une grande langue étrangère. [trad.]

Le Groupe de travail consultatif sur les langues d'origine recommande également que la *Loi sur l'éducation* soit modifiée «pour permettre l'utilisation de langues d'enseignement autres que l'anglais et le français».[10] De l'avis du Groupe, «le fait d'accorder aux conseils scolaires une plus grande flexibilité dans la mise en oeuvre de programmes contribuerait à l'essor linguistique de l'Ontario». Des mesures de ce genre ont déjà été adoptées en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba.

Nous ne recommandons pas la modification de la législation de l'Ontario en ce qui concerne les langues d'enseignement, du moins pour l'instant. Nous appuyons fermement le recours à d'autres langues comme stratégie de transition, formule qui est déjà autorisée, et nous avons déjà recommandé une plus grande flexibilité à cet égard, pour encourager et rehausser un plus grand nombre de programmes de langues de transition. Nous appuyons également un système d'apprentissage qui accorde plus d'importance aux langues comme matières proprement dites, et nous espérons qu'un nombre beaucoup plus important d'élèves apprendront une troisième (et même une quatrième) langue, et poursuivront l'étude de ces langues aux niveaux secondaire et postsecondaire. Notre analyse et nos recommandations des chapitres 8 et 9 vont dans ce sens.

Mais nous croyons qu'il est très important que tous les élèves de l'Ontario apprennent à s'exprimer parfaitement dans l'une ou l'autre des langues officielles. À notre avis, le système scolaire doit aider les élèves à devenir très compétents en anglais ou en français, et à acquérir une connaissance raisonnable de l'autre langue officielle. Nous reconnaissons la valeur du programme facultatif actuel d'enseignement des langues internationales (qui s'appelaient autrefois «langues d'origine») au niveau élémentaire; mais nous ne voulons pas aller au-delà, en laissant entendre que les élèves devraient suivre des cours d'immersion ou un programme bilingue dans l'une ou l'autre d'un vaste nombre de langues non officielles.

Acquisition et utilisation des langages des signes par les élèves sourds

La Commission a entendu le témoignage d'un certain nombre de parents et d'autres personnes intéressées au sujet de la langue d'enseignement des élèves sourds et malentendants, de même que du rôle de l'ASL ou du LSQ dans leur éducation.

Cette question à fait l'objet de travaux exhaustifs au cours des dernières années; trois rapports ont été publiés en 1989 et en 1990, l'un portant sur les services offerts en anglais aux élèves sourds et malentendants, le deuxième sur les services offerts en français aux élèves sourds et malentendants et le troisième sur les élèves sourds et malentendants au niveau postsecondaire.[11] De nombreuses recommandations ont été faites, notamment sur l'utilisation accrue des langages des signes.

À notre avis, même si de grands progrès ont été réalisés au niveau de la recherche et de la révision des politiques, la mise en oeuvre concrète laisse encore à désirer. En 1993, l'Assemblée législative a approuvé l'utilisation de l'ASL ou du LSQ comme langues d'enseignement, décision que nous appuyons.

Nous pensons cependant qu'il reste beaucoup à faire pour mettre cette décision en pratique. Même si les personnes sourdes peuvent dorénavant décrocher un brevet d'enseignement de l'Ontario, c'est uniquement si elles suivent une formation en ASL dans une faculté d'enseignement de langue anglaise. Il est urgent d'élaborer un programme dans une faculté de langue française à l'appui de la formation d'enseignantes et d'enseignants du LSQ, et d'encourager la publication de matériel didactique pour le secteur francophone.

Nous appuyons également les recommandations selon lesquelles l'ensemble des élèves auraient le choix d'apprendre un langage des signes dans le cadre d'un cours donnant droit à un crédit, ou à titre de «langue d'origine» à l'école.

Nous estimons que les mesures déjà prises à l'appui de l'ASL et du LSQ sont appropriées. Les parents devraient avoir le choix entre l'ASL et le LSQ comme langue d'enseignement pour leurs enfants sourds; celles et ceux qui ne le veulent pas devraient pouvoir continuer de choisir l'une ou l'autre des options actuelles.

Nous reconnaissons également le débat considérable qui a entouré cette question, d'abord lorsque les rapports ont été publiés en 1989 et en 1990, puis encore une fois en 1992-1993, lorsque les rapports de mise en oeuvre ont été publiés.[12] Comme nous avons cru remarquer un consensus grandissant au sujet des recommandations de ces rapports, qui prévoient des options réalistes, nous prions instamment le gouvernement d'aller de l'avant dans cette direction.

Aide destinée aux élèves en difficulté et aux élèves rapides ou lents

Selon de récents chiffres, les élèves en difficulté représentent plus de six pour cent de tous les enfants d'âge scolaire en Ontario.

Élèves en difficulté en Ontario
Nombre et pourcentages[13]

	Nombre d'élèves	% de la pop. scol.
Déficience visuelle/Cécité	910	0,05
Problèmes orthopédiques	1 410	0,07
Difficultés d'apprentissage	72 790	3,70
Troubles de la parole et du langage	8 664	0,50
Autisme	2 081	0,10
Déficience auditive/Surdité	2 559	0,13
Difficultés de comportement	9 311	0,47
Difficultés multiples	4 362	0,22
Déficience mentale légère	15 963	0,80
Déficience mentale moyenne	6 037	0,30

Nombre total d'élèves en difficulté : 124 087

Nombre total d'élèves d'âge scolaire : 1 982 994

*Chiffres de 1990-1991 établis par la Section des services de statistique de la Direction de l'analyse des politiques et de la recherche du ministère de l'Éducation. Ces chiffres comprennent l'effectif des écoles administrées par le MEFO.

Lors de nos audiences publiques, nous avons souvent été émus par le témoignage de parents d'enfants en difficulté. Leur attachement à leurs enfants, et à d'autres enfants en difficulté, est admirable et souvent extraordinaire. Lorsque les écoles et le système d'éducation répondent aux besoins de leurs enfants, leur gratitude et leur volonté de travailler d'arrache-pied en collaboration avec les éducatrices et les éducateurs ne connaissent pas de limites.

Ils ont eu à coeur de nous parler de l'efficacité du système et de nous expliquer à quel point leurs enfants et eux-mêmes se sentent vulnérables lorsque le système ne fonctionne pas bien. Ils nous ont fait remarquer, par exemple, que, même si la législation ontarienne à l'intention des élèves en difficulté

est un modèle pour les autres provinces, il y a parfois un décalage entre la théorie et la pratique. Dans certains domaines, nous ont-ils dit, il y a un manque de redevabilité, ce qui fait que la politique n'est pas appliquée uniformément d'un conseil scolaire à l'autre – par exemple au niveau des procédures de recours et du financement permettant de répondre aux besoins spéciaux.

Nous croyons fermement que les politiques n'ont qu'une valeur limitée si leur application n'est pas suivie de près et s'il n'y a pas de système de redevabilité au niveau local et au niveau central. Nous sommes fiers de constater que l'Ontario se dit en faveur de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux et de l'affectation de ressources à cet égard, mais nous appuyons la *Learning Disabilities Association of Ontario* lorsqu'elle demande

> que des mesures adéquates de redevabilité soient adoptées et mises en oeuvre pour que le système d'enseignement de l'Ontario, tout en offrant un excellent niveau d'enseignement à toutes et à tous, continue d'être axé d'abord et avant tout sur les enfants et leurs besoins. [trad.]

Handicaps physiques

Le système d'éducation public reconnaît qu'il a la responsabilité d'assurer l'éducation de toutes les personnes d'âge scolaire (jusqu'à 21 ans), quel que soit leur niveau de capacité ou d'incapacité. Ces dernières années, dans la loi comme dans la pratique, on a cessé de séparer les élèves handicapés et les élèves ayant des capacités différentes, pour privilégier leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires.

Lors de nos audiences et dans les mémoires, l'intégration a été la principale question soulevée au sujet de l'éducation des élèves présentant des niveaux de capacité différents. En général, les intervenantes et intervenants l'appuient, mais divers membres du public nous ont parlé de leurs préoccupations. Les parents qui sont en faveur de l'intégration nous ont dit que certains programmes intégrés ne disposent pas de l'aide additionnelle qui a été promise ou qui est nécessaire; et d'autres, qui préfèrent les programmes centralisés ou les programmes en internat pour certaines catégories d'élèves, estimaient que le nombre de tels programmes était inadéquat ou la distance entre les endroits où ils sont offerts était trop grande, compte tenu de l'ampleur des besoins.

Dans certains cas, les parents d'élèves handicapés et les défenseurs de leurs droits se demandent si l'intégration est vraiment la meilleure solution. Par exemple, dans la collectivité des personnes sourdes, certains parents et certains membres du personnel enseignant sont convaincus que les meilleures installations et les meilleures possibilités de formation sont offertes dans les internats, alors que la majorité des familles choisissent de faire instruire leur enfant dans les écoles ordinaires.

Le gouvernement reconnaît que ces deux formes d'enseignement sont appropriées et continue de les soutenir toutes les deux; il se propose d'ouvrir un centre d'internat dans le nord de la province. Le ministère de l'Éducation et de la Formation a réagi de façon positive aux recommandations des comités consultatifs sur l'éducation des élèves sourds de langue anglaise; il doit maintenant réagir de façon tout aussi positive aux besoins des élèves sourds francophones, notamment au sujet de l'ouverture d'un centre d'internat dans le nord de la province, de la préparation des enseignantes et des enseignants, et de celle des textes et du matériel didactique.

La Commission appuie la politique voulant que des programmes séparés et des programmes intégrés soient dispensés lorsque la demande le justifie, et lorsqu'il y a lieu de croire que les deux genres de programmes offrent de bons milieux d'enseignement. Nous reconnaissons cependant que le coût de l'éducation dans les centres d'internat est beaucoup plus élevé et nous sommes d'avis qu'avant d'engager les dépenses nécessaires, il faut que les avantages particuliers d'un programme en internat soient évidents aux

yeux des éducatrices et des éducateurs et aux yeux des parents.

Dans la plupart des cas, les parents d'enfants en difficulté choisissent les programmes intégrés parce qu'ils tiennent à s'assurer que leurs enfants auront une enfance normale, et donc qu'ils fréquenteront l'école du quartier. Mais l'intégration comporte des coûts : les connaissances et les techniques spécialisées se perdent et ne peuvent pas être offertes de façon réaliste par chaque membre du personnel enseignant, dans chaque école locale, dans chaque classe.

De surcroît, l'intégration signifie que les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou des capacités différentes ne profiteront pas de la présence de camarades avec qui la communication peut se révéler la plus facile et la plus naturelle. C'est probablement encore plus vrai dans le cas des enfants sourds : dans une classe intégrée, il n'y aura vraisemblablement pas d'autres élèves avec qui ils pourront communiquer grâce au langage des signes; même s'il y a des ressources humaines ou des aides techniques à l'intention des élèves sourds et malentendants, il y en aura vraisemblablement moins. De la même façon, les enfants aveugles auront peut-être accès à un moins grand nombre de livres et d'ouvrages en braille dans des classes intégrées que dans les classes ou dans les écoles conçues pour l'éducation des aveugles.

Même si certaines de ces lacunes dans les ressources peuvent être corrigées grâce à des moyens comme des spécialistes itinérants, l'enseignement à distance, les technologies de l'information et les ressources partagées, on ne peut pas s'attendre de façon réaliste à ce que chaque école de quartier soit dotée de l'équipement et du personnel nécessaires pour répondre aux besoins spéciaux, au même titre que les écoles et les classes spécialisées.

Le système d'éducation publique a l'obligation d'instruire tous les enfants et tous les jeunes éducables, et doit se montrer réceptif aux parents et aux membres du public qui l'appuient. Mais les membres du public doivent également être sensibilisés aux avantages et aux possibilités des classes et des écoles séparées ou concentrées, par rapport aux classes et aux écoles pleinement intégrées, et à leurs coûts. Il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que tous les avantages d'un genre de milieu d'enseignement se retrouvent dans l'autre.

Personne ne tolérerait le placement des enfants en fauteuils roulants dans des classes spéciales sous prétexte que

paroles

« Deux de mes cinq enfants ont une déficience auditive profonde. . . Actuellement, tous les cinq fréquentent les écoles du quartier. Les malentendants sont intégrés dans des classes ordinaires et ils réussissent bien parce qu'ils reçoivent une aide spéciale. On a affecté à chacun une aide-enseignante qui s'assure qu'ils ont bien compris les leçons et qui renforce et explique de nouveaux concepts. Trois fois par semaine, ils suivent des cours individuels donnés par une enseignante spécialisée dans l'éducation des malentendants; en outre, en classe, ils utilisent un système FM qui leur permet d'entendre clairement les enseignantes et les enseignants. Mes enfants font des progrès, même si cela semble parfois douloureusement lent. Cependant, lorsque je parle à des parents d'autres enfants malentendants qui fréquentent des écoles d'Ottawa et qui ont connu beaucoup de succès, cela m'encourage. J'ai hâte que mes cinq enfants soient indépendants et autonomes – c'est là une perspective qui serait impensable sans l'éducation spéciale qu'ils reçoivent actuellement. »

Membre de l'Association foyer-école de l'école primaire MacNabb Park, Conseil scolaire d'Ottawa

« **Même si le placement des élèves aveugles dans des classes ordinaires a grandement facilité l'intégration, cela s'est fait au détriment de l'enseignement du braille et d'autres compétences spécialisées, qui n'a pas reçu la même priorité dans le programme d'études. Le braille est essentiel à toute personne aveugle qui désire s'intégrer pleinement à la société. Il nous faut rien de moins que l'enseignement obligatoire du braille à tous les élèves aveugles ou malvoyants!»**

Wanda Hamilton, Institut national canadien pour les aveugles

paroles

certaines écoles ne sont pas adaptées pour accueillir les fauteuils roulants. Mais des modifications physiques aux portes d'entrée, aux sorties et aux toilettes ne seront quand même pas suffisantes pour permettre aux jeunes ayant divers handicaps de divers degrés d'être accueillis dans les écoles de quartier.

Élèves en difficulté d'apprentissage, élèves défavorisés sur le plan de l'apprentissage et élèves lents

Nous avons déjà dit à quel point nous avions été touchés, tout au long des audiences publiques, par les nombreux mémoires qui nous ont été présentés par des jeunes personnes handicapées, leurs parents ou leurs enseignantes ou enseignants. Le gouvernement a la responsabilité d'offrir des installations adéquates à l'intention des élèves ayant un handicap, dans des centres spéciaux ou dans des classes intégrées, et s'est engagé à le faire.

D'après ce que les intervenantes et intervenants nous ont dit, il est clair que cet engagement ne s'est pas encore entièrement matérialisé. Mais il le faut pourtant. On ne peut s'attendre du personnel enseignant dans les classes intégrées qu'il enseigne à tous les élèves, handicapés ou non, à moins de disposer du soutien nécessaire et adéquat dont il a besoin à cette fin. Autrement, à quoi bon tenter d'intégrer tous les élèves?

En général, on songe d'abord aux handicaps physiques lorsqu'il est question de besoins spéciaux; mais ce sont plutôt les élèves qui ont des troubles d'apprentissage qui sont les plus nombreux : ils représentent 59 p. 100 de tous les élèves à qui on a diagnostiqué un handicap.

Même si les difficultés d'apprentissage sont traditionnellement catégorisées et définies selon un modèle médical (diagnostic, prescription et traitement), il faut reconnaître que ce modèle est difficile à appliquer dans le contexte de l'éducation.

Depuis un certain temps, les éducatrices et les éducateurs ont remarqué que les étiquettes attribuées aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage changent avec le temps et selon l'endroit, ce qui laisse penser que ces différences sont mal définies. À cet égard, deux phénomènes nous incitent à la prudence :

- Lorsque les écoles reçoivent des budgets importants destinés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, le nombre d'enfants qui sont identifiés comme ayant de telles difficultés a tendance à augmenter pour absorber les ressources disponibles.
- Dans le cadre d'expériences au cours desquelles tous les élèves d'un groupe d'âge donné ou d'une classe donnée ont subi des tests permettant de «diagnostiquer» des difficultés d'apprentissage, les résultats indiquent qu'une grande proportion d'entre eux ont été classés dans la catégorie des difficultés d'apprentissage, alors que la plupart de ces élèves ne manifestent aucune difficulté d'apprentissage.[14]

Certaines recherches ont commencé à montrer que la prévention et une intervention précoce intensive – au moment où les enfants se familiarisent avec la lecture et qu'ils apprennent à lire – peuvent prévenir beaucoup des prétendues «difficultés d'apprentissage». Un grand nombre ne se distinguent d'ailleurs pas vraiment des déficits scolaires précoces généraux qui se retrouvent plus souvent chez les garçons que chez les filles, et plus souvent chez les enfants venant de quartiers défavorisés que chez les enfants de quartiers privilégiés.

Les similitudes entre les «difficultés d'apprentissage» et les désavantages d'apprentissage attribuables à la pauvreté sont très nombreuses, et la distinction entre l'éducation de l'enfance en difficulté et ce qui s'appelle parfois «l'éducation compensatoire» est si floue que les divers «diagnostics»

Certaines recherches ont commencé à montrer que la prévention et une intervention précoce intensive – au moment où les enfants se familiarisent avec la lecture et qu'ils apprennent à lire – peuvent prévenir beaucoup des prétendues «difficultés d'apprentissage». Un grand nombre ne se distinguent d'ailleurs pas vraiment des déficits scolaires précoces généraux qui se retrouvent plus souvent chez les garçons que chez les filles, et plus souvent chez les enfants venant de quartiers défavorisés que chez les enfants de quartiers privilégiés.

peuvent être souvent, au mieux, douteux.[15] En fait, rien ne prouve que ces étiquettes différentes définissent des difficultés qui nécessitent des traitements différents.[16]

Il est de plus en plus clair que les enfants qui ont de la difficulté à apprendre à lire, pour quelle que raison que ce soit, sont généralement plus nombreux à prendre du retard et à tirer de l'arrière tout au long de leurs études, à redoubler et à abandonner l'école avant la fin du secondaire. Mais tout espoir n'est pas perdu, car certaines recherches montrent qu'un grand nombre – mais non pas la totalité – de ces échecs peuvent être évités grâce à un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants.

Cette question angoisse beaucoup de nombreux citoyens et citoyennes de l'Ontario et il est important de le dire clairement : certains enfants éprouvent malheureusement des difficultés d'apprentissage qui ne seront pas réglées, ni par la prévention, ni par une solide éducation au départ, ni par une intervention précoce et intensive.

En même temps, il y a lieu de croire qu'un grand nombre des enfants présentement reconnus comme ayant une difficulté d'apprentissage – peut-être jusqu'à la moitié d'entre eux – pourraient éviter de porter le stigmate de cette étiquette (et les dépenses qu'elle représente), mais surtout, ils pourraient apprendre à lire au même rythme et avec la même facilité que leurs camarades.

Ce dont ils ont peut-être besoin, c'est de profiter de cours d'éducation de la petite enfance et d'un excellent enseignement du langage à l'école primaire, complété au besoin de tutorat individuel intensif donné par des enseignantes et des enseignants chevronnés tout au long du primaire. Privilégier l'excellence dans la formation préalable du personnel enseignant et sa formation continue dans l'enseignement de la lecture au primaire, et offrir la garantie d'apprentissage de la lecture dont nous avons parlé plus tôt (tout enfant éprouvant de la difficulté en lecture à la fin de la première année ou au début de la deuxième année recevrait une aide individuelle intensive pendant plusieurs semaines ou plusieurs mois), voilà la meilleure stratégie pour empêcher un grand nombre d'apparentes «difficultés d'apprentissage».

Il semble que beaucoup d'enfants éprouvent non pas des difficultés d'apprentissage, mais ce que nous pourrions appeler un «déficit de la capacité d'enseignement», selon la terminologie médicale complexe typique du domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté qui, trop souvent, trouve des causes sans définir d'effets.

Recommandation 33

** Nous recommandons qu'aucun enfant présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou du retard par rapport à ses camarades ne se voit accoler l'étiquette «en difficulté d'apprentissage», à moins d'avoir reçu une aide individuelle intensive pour l'apprentissage de la lecture et que cette aide n'ait pas donné lieu à une amélioration concrète de son rendement scolaire.*

Nous songeons ici non seulement aux enfants du cycle primaire, mais aussi aux élèves qui s'inscrivent plus tard dans les écoles de l'Ontario, qui ont des antécédents irréguliers en matière d'assiduité, ou qui n'ont pas beaucoup de facilité en français ou en anglais.

Ces dernières années, à mesure que l'expression «en difficulté d'apprentissage» gagnait de la popularité, le nombre d'enfants désignés ainsi a augmenté, tandis que le nombre d'enfants considérés comme des «élèves lents» a diminué – particulièrement dans les écoles des quartiers à revenu moyen et élevé. Nous ne sommes pas les premiers à faire remarquer qu'il peut difficilement s'agir d'une coïncidence – que le diagnostic a peut-être plus à voir avec la mode du jour et des perceptions et hypothèses socio-économiques, qu'avec la réalité.

Comme dans tout autre comportement humain, il y a des variantes dans les rythmes d'apprentissage. Même si certains enfants dont on dit qu'ils sont en difficulté d'apprentissage ont peut-être souffert d'un désavantage scolaire précoce (qui, si on lui accorde l'attention

paroles

« Le personnel enseignant et les parents – et nous tous – avons besoin d'en savoir plus sur les moyens d'offrir des expériences d'apprentissage utiles aux élèves exceptionnels intégrés aux classes ordinaires. Nous devons également en savoir plus sur la façon dont les parents et le personnel enseignant peuvent travailler en collaboration pour transformer les évaluations en expériences positives qui viendront promouvoir la réussite scolaire de l'élève sans amoindrir sa confiance en soi, ou pour encourager les élèves doués à se donner des objectifs encore plus élevés. L'éducation des parents et l'éducation du personnel enseignant en cours d'emploi sont des éléments clés de la réussite du *Programme d'études commun.*»

Comité consultatif spécial sur l'éducation, Conseil scolaire catholique du comté de London et Middlesex

appropriée, ne se prolongera pas), d'autres peuvent être tout simplement des élèves plus lents que la moyenne.

Certains d'entre nous apprenons certaines choses plus rapidement ou plus lentement que d'autres. L'école met l'accent sur certains modes d'apprentissage et récompense certains genres d'intelligence. Les enfants qui continuent à éprouver de la difficulté à lire un texte écrit ou qui continuent d'avoir besoin de passer systématiquement du concret à l'abstrait, ou qui ont besoin d'un plus grand nombre d'expériences ou d'exemples pour comprendre ou assimiler un concept, ou encore d'expériences ou d'exemples différents, ont peut-être besoin d'une plus grande variété de moyens d'enseignement et d'apprentissage, mais également de plus de temps pour assimiler le même programme.

Il est probablement plus simple – et certainement moins coûteux et plus facile à justifier – d'offrir une plus grande variété pédagogique et plus de souplesse dans les rythmes d'apprentissage que de recourir au processus prolongé qui aboutit à l'attribution d'une étiquette («élève lent» ou «en difficulté d'apprentissage») qui peut se révéler stigmatisante et qui, en soi, ne constitue pas une garantie que l'élève recevra une aide efficace.

Nous reconnaissons que même à 21 ans, les jeunes adultes qui ont une déficience mentale n'auront pas assimilé le programme d'études commun ou un programme spécialisé, mais nous ne recommandons pas, comme certains parents l'ont suggéré, que l'éducation publique gratuite soit prolongée au-delà de cet âge. *Nous nous inquiétons de constater que le soutien dont bénéficient ces jeunes adultes et leur famille n'est apparemment pas adéquat, qu'il s'agisse de programmes de centres de jour, de programmes de loisirs et de travail et de programmes d'acquisition des habiletés de la vie, de même que d'autres éléments essentiels de la vie en société – et nous pensons que les services compétents du gouvernement partagent nos préoccupations.* Nous estimons qu'il s'agit là d'une question sociale et nous croyons fermement qu'il faut s'en préoccuper; mais la solution ne réside pas dans les écoles.

Tout au long du présent rapport, nous avons souligné l'importance de la flexibilité. Les élèves doivent recevoir l'aide dont ils ont besoin au moment même où ils en ont besoin, et non pas plus tard. Cela nécessite une certaine flexibilité à la fois dans l'horaire des élèves et dans les programmes d'études. Lorsqu'un élève redouble une année, c'est souvent parce qu'on a laissé les difficultés s'accumuler tout au long de l'année, au lieu d'y voir immédiatement, même lorsque son manque de progrès était évident dès le début de l'année scolaire.

Pour de nombreux élèves qui peuvent apprendre à un rythme normal mais qui ont pris du retard, la meilleure façon de faire est de considérer ce retard comme un problème temporaire qui pourra être réglé par des cours «accélérés», à condition que l'élève comprenne qu'il peut rattraper ses camarades s'il est disposé à travailler fort avec une aide ciblée pendant une période limitée.

Les interventions les plus prometteuses pour ces élèves comprennent le travail en classe, avant les cours, après les cours et pendant l'été, toutes mesures qui permettent d'accroître le temps d'enseignement et d'apprentissage à la disposition de l'élève. Ce modèle s'inspire de ce qu'il est convenu d'appeler la stratégie du «juste-à-temps», empruntée aux milieux industriels. Même si, avec des

En général, le placement des élèves ayant des difficultés dans des classes spéciales ou des classes de retrait n'a pas réussi à améliorer leur rendement.

contrôles constants, les bons enseignants et enseignantes peuvent déceler les élèves qui éprouvent de la difficulté à assimiler une nouvelle idée ou une nouvelle compétence, et peuvent être en mesure d'adapter leur façon d'enseigner aux besoins de l'élève, certains élèves auront néanmoins besoin de ces travaux temporaires de «rattrapage».

Selon certains chercheurs, nulle formule d'enseignement supplémentaire ou compensatoire n'aura vraisemblablement autant de succès que l'enseignement offert en classe par des enseignantes et des enseignants ayant suivi une formation adéquate pour enseigner dans des classes hétérogènes et qui disposent au besoin de l'aide de paraprofessionnels, d'assistantes ou d'assistants non professionnels et d'enseignantes ou enseignants-consultants. Il n'en reste pas moins que certains élèves auront quand même besoin d'aide permanente à long terme pour continuer de faire des progrès raisonnables, même s'ils ne réussissent jamais à «rattraper» certains de leurs camarades de classe. Parmi les interventions les plus utiles, on retrouve l'enseignement individuel par les pairs. Un élève qui a du retard est chargé d'encadrer un enfant plus jeune : en expliquant à cet enfant la solution d'un problème, il en vient à comprendre comment se poser des questions pour assimiler de la matière nouvelle et comment suivre ses propres progrès.

Une autre formule utile est celle des classes à années multiples. Lorsque les différences entre les degrés de développement sont plus vastes, l'enseignement individuel par les pairs peut avoir lieu entre camarades de la même classe, et l'enseignante ou l'enseignant peut organiser des groupes homogènes temporaires pour l'acquisition de compétences fondamentales comme la lecture. En outre, si la même personne enseigne au même groupe d'élèves pendant deux ou trois ans de suite, elle pourra déterminer plus facilement si les élèves accomplissent des progrès réguliers, même si ce n'est pas au même rythme que certains de leurs camarades.

Une formule qui ne se révèle généralement pas utile, ni pour les élèves qui ont pris temporairement du retard, ni pour les élèves lents, c'est de les retirer de la classe ordinaire, de sorte qu'ils ratent un cours pour suivre un enseignement renforcé dans une autre matière. Il y a bien sûr des réussites, notamment lorsque le programme de retrait est bref, intensif et axé sur un enseignement accéléré; mais elles sont franchement très rares, tant du point de vue du contenu qu'au niveau des résultats, et ne sont pas l'apanage des programmes de retrait.

En général, le placement des élèves ayant des difficultés dans des classes spéciales ou des classes de retrait n'a pas réussi à améliorer leur rendement.[17] En soi, le cloisonnement a tendance à se révéler stigmatisant et improductif, en partie parce que les élèves manquent de bons modèles chez leurs camarades. Le plus souvent, les programmes offerts dans les classes spéciales ne se sont pas avérés efficaces, notamment parce qu'ils sont axés sur l'acquisition de «savoirs de base», au détriment du raisonnement cognitif de plus haut niveau. En effet, ces élèves, comme la plupart des autres, semblent apprendre davantage lorsque les savoirs de base sont enseignés dans le contexte de la résolution de problèmes réels et de l'acquisition de connaissances réelles, plutôt que de façon isolée.[18]

Un autre problème important des classes à l'intention de l'enfance en difficulté, c'est que les élèves de ces classes ont souvent besoin de plus de temps pour assimiler la matière, et qu'on ne leur donne pas plus de temps pour apprendre. Les parents sont souvent d'accord avec la décision d'accoler l'étiquette «en difficulté d'apprentissage» à leur enfant, et sont peut-être eux-mêmes à l'origine de cette décision, parce qu'ils croient que l'attention spéciale que leur enfant recevra dans des classes plus petites lui sera très profitable. Même si c'est peut-être vrai dans des cas particuliers, ou dans le cadre de programmes exceptionnellement bien conçus, ce n'est certainement pas ce qui ressort de la recherche dans ce domaine.[19]

sommaire

Les mesures les plus prometteuses pour un nombre important d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage semblent être les mêmes que celles qui aident tous les enfants : un personnel enseignant bien préparé, une éducation de la petite enfance solide et des salles de classe dans lesquelles les enfants reçoivent le soutien du personnel enseignant et de leurs camarades.

En fait, un survol des moyens les plus efficaces pour aider un grand nombre d'élèves actuellement décrits comme étant «défavorisés», «lents» ou «en difficulté d'apprentissage», permet de dresser une liste de mesures qui seraient aussi efficaces pour les élèves n'ayant aucun désavantage sur le plan de l'apprentissage.

> De plus en plus d'écrits scientifiques parlent de structures programmées, de programmes d'études et de stratégies d'enseignement qui permettent à des élèves médiocres, faibles, en difficulté d'apprentissage ou qui ont un handicap léger d'augmenter considérablement leur rendement scolaire. Il est intéressant de constater que ces stratégies se révèlent efficaces pour tous les élèves :
> 1. éducation de la petite enfance pour les enfants de trois et quatre ans;
> 2. programmes de jardin d'enfants prolongés [journée entière];
> 3. utilisation systématique de stratégies pédagogiques fondées sur les recherches relatives aux méthodes d'enseignement efficaces;
> 4. programmes de cheminement continu pour la lecture et les mathématiques;
> 5. programmes d'études visant à favoriser la capacité de raisonnement des élèves;
> 6. apprentissage coopératif dans toutes les matières du programme;
> 7. enseignement individuel par des pairs ou des bénévoles;
> 8. enseignement assisté par ordinateur;
> 9. offrir la plus grande partie possible du programme complémentaire en classe ordinaire, en y affectant une enseignante ou un enseignant-consultant qui travaillera en collaboration avec la titulaire ou le titulaire.[20]

Les résultats de recherches sur l'efficacité des programmes à l'intention de l'enfance en difficulté destinés aux élèves qui ont un handicap ou un déficit d'apprentissage montrent qu'un programme d'enseignement distinct à leur intention n'est pas efficace.

> Les besoins des élèves qui ont un handicap ont poussé certains parents et certains professionnels à accepter la notion d'un enseignement distinct, mais de qualité. À notre avis, le système actuel s'est révélé inadéquat parce qu'il n'est pas intégré; nous devons maintenant apprendre de nos erreurs et tenter de créer un nouveau genre de système unifié, qui offre une éducation de qualité à tous les élèves. Même si les programmes à l'intention de l'enfance en difficulté ont réussi à amener dans le système d'éducation publique les élèves dont les besoins n'étaient pas satisfaits, et même si ces programmes ont démontré que ces élèves ont eux aussi droit à l'éducation, ils n'ont pas réussi à prouver qu'un système d'enseignement distinct est nettement avantageux pour les élèves.[21] [trad.]

Nous savons que certains enfants d'intelligence normale à qui la lecture a été bien enseignée ont quand même des difficultés à l'école pour des raisons qui semblent principalement cognitives, plutôt qu'affectives. Et nous sommes convaincus qu'une partie – mais non la majorité, et de loin – ont profité des programmes destinés à l'enfance en difficulté dans le cadre desquels l'enseignante ou l'enseignant travaille avec les élèves individuellement ou en très petits groupes. Même si nous sommes certainement sympathiques à cette formule, nous devons signaler que nous n'avons trouvé aucun rapport de recherche démontrant que les résultats d'une telle approche sont considérablement ou systématiquement différents de ceux qu'obtiendrait n'importe quel enseignant bien formé auprès de n'importe quel élève éprouvant de la difficulté à comprendre un texte, à transmettre de l'information ou à exprimer des opinions oralement ou par écrit. Le seul avantage plausible de l'éducation de l'enfance en difficulté, c'est qu'elle se fait dans un contexte individualisé ou en petits groupes.

Nous avons peut-être encore beaucoup à apprendre au sujet des moyens d'aider les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage, et il est possible que d'autres recherches se révèlent plus fructueuses. Mais d'ici là, les mesures les plus prometteuses pour un nombre important d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage semblent être les mêmes que celles qui aident tous les enfants : un personnel enseignant bien préparé, une éducation de la petite enfance solide et des

À l'issue d'évaluations par l'enseignante ou l'enseignant et d'un examen d'exemption, les élèves qui peuvent montrer leurs connaissances dans une matière donnée devraient pouvoir passer au niveau suivant immédiatement – et non pas des mois plus tard.

salles de classe dans lesquelles les enfants reçoivent le soutien du personnel enseignant et de leurs camarades. À son tour, le personnel enseignant doit disposer d'informations et de ressources solides, y compris l'aide de collègues, d'une directrice ou d'un directeur d'école averti, d'enseignantes ou d'enseignants-consultants et de réseaux professionnels.

Dans le chapitre 12, nous insistons sur la nécessité de donner au personnel enseignant une formation initiale et une formation continue qui l'aideront à comprendre le développement cognitif, affectif et social des enfants; qui le sensibiliseront à la vaste gamme des comportements normaux; qui lui permettront d'apprendre à déceler les véritables problèmes d'apprentissage et à obtenir l'aide voulue; et qui le familiariseront avec toute une variété de méthodes d'enseignement et avec les moyens de les utiliser. Il s'agit là des composantes essentielles de la préparation qui permettent de bien enseigner à tous les élèves, y compris à ceux dont on aurait pu autrefois penser qu'ils avaient des besoins spéciaux que seuls des programmes pour l'enfance en difficulté pouvaient combler.

Élèves doués, favorisés et rapides

Certains enfants apprennent plus rapidement que d'autres, dans une matière en particulier, dans plusieurs matières connexes ou dans pratiquement toutes les matières. À l'heure actuelle, ces élèves se voient donner des travaux supplémentaires ou plus complexes dans les classes ordinaires («programme d'enrichissement») ou sont placés à temps plein ou à temps partiel dans des classes pour élèves «surdoués». En 1990-1991, les élèves officiellement désignés comme étant «surdoués» représentaient plus du cinquième des «élèves exceptionnels», et constituaient 1,75 p. 100 de toute la population d'âge scolaire.

Même si un grand nombre de parents se sont dits satisfaits des programmes destinés aux élèves surdoués auxquels leurs enfants étaient inscrits, nous pensons qu'il y a lieu de se demander s'il est vraiment approprié de considérer comme surdoués les élèves qui sont en avance ou qui apprennent plus rapidement que les autres, ou si cette description ne devrait pas plutôt être réservée au très petit nombre d'élèves qui se retrouveraient fortement désavantagés dans une classe qui n'est pas conçue expressément pour leurs talents individuels très particuliers. Il pourrait s'agir d'élèves vraiment surdoués en mathématiques, par exemple, ou en musique, et dont les besoins ne peuvent être comblés par aucun membre du personnel enseignant de l'école.

Nous pensons que les parents et les élèves devraient sérieusement envisager une solution de rechange pour le groupe plus nombreux d'élèves rapides ou plus avancés, une solution à laquelle on a rarement recours en Ontario : l'accélération; pour une matière en particulier ou pour l'ensemble du programme. (On parle souvent, dans ce dernier cas, de «sauter une année».) Dans un système plus souple, certains élèves devraient pouvoir progresser plus rapidement que d'autres. À l'issue d'évaluations par l'enseignante ou l'enseignant et d'un examen d'exemption, les élèves qui peuvent montrer leurs connaissances dans une matière donnée devraient pouvoir passer au niveau suivant immédiatement – et non pas des mois plus tard.

Il est courant de faire redoubler une année à certains élèves, en dépit des résultats très médiocres de cette pratique (les élèves qui redoublent font rarement des progrès à long terme); mais l'accélération, même si elle est rarement utilisée en Ontario, a fait ses preuves dans d'autres provinces. En fait, les programmes accélérés ont des effets beaucoup plus prononcés sur l'apprentissage que les programmes d'enrichissement.[22] Un grand nombre de parents et d'éducatrices et éducateurs craignent que les élèves qui participent à des programmes d'accélération courent des risques sur le plan social : plus jeunes que leurs camarades, ils souffriront de problèmes d'adaptation et seront malheureux. Cependant, en dépit des recherches considérables sur la question, rien ne prouve que ce soit le cas.[23]

«**Selon l'OCCBD [*Ontario Council for Children with Behavioural Disorders*], l'un des moyens les plus importants de prévenir les difficultés de comportement est l'enseignement systématique de comportements appropriés à tous les élèves dans le système scolaire. À l'heure actuelle, les éducatrices et les éducateurs n'ont pas la responsabilité d'enseigner les comportements appropriés. Ils n'ont ni défini les aptitudes souhaitables, ni entrepris l'enseignement de ces aptitudes. L'enseignement des aptitudes sociales se fait par le biais de programmes complémentaires qui sont laissés entièrement à l'initiative des enseignantes et enseignants à titre individuel. Il est temps que la discipline soit intégrée au contexte de l'enseignement/de l'apprentissage, de sorte que l'on puisse s'attendre à ce que tous les élèves réalisent des progrès continus dans l'acquisition des compétences qu'il faut pour avoir une conduite responsable.**»

The Ontario Council for Children with Behavioural Disorders

paroles

Une autre préoccupation tient au fait que les élèves, si brillants soient-ils, ne peuvent pas se permettre de manquer certains cours en «sautant une année». Mais comme nous l'avons dit tout au long de ce rapport, nous sommes convaincus que presque tous les élèves pourraient apprendre davantage, plus rapidement et mieux dans un système qui privilégie l'enseignement axé sur la compréhension. Nous avons recommandé qu'il y ait seulement trois années de spécialisation après la neuvième année et que, même par la suite, le temps d'apprentissage soit comprimé; ou encore, qu'on enseigne plus de matière pendant le temps d'apprentissage normal. Et pour les élèves rapides, il n'y a pas lieu de s'inquiéter qu'ils puissent rater une partie de l'enseignement par manque de temps. Dans la mesure où nous savons exactement ce que les élèves doivent apprendre, l'acquisition du savoir peut être suivie de près, pour que les lacunes puissent être comblées au fur et à mesure qu'elles se présentent. Le manque de temps ne pose pas de problème, surtout chez les élèves rapides.

Nous ne suggérons pas que les programmes d'enrichissement et les programmes spéciaux s'adressant aux élèves «surdoués» soient éliminés, mais nous nous demandons si c'est la meilleure solution pour les élèves rapides; et nous réaffirmons que l'apprentissage accéléré est une solution de rechange très efficace, qui est loin d'être pleinement utilisée, et qui présenterait un excellent rapport coût-efficacité pour les élèves rapides.

Recommandation 34

** Nous recommandons que, parallèlement aux programmes destinés aux élèves surdoués, des programmes d'accélération soient offerts systématiquement à l'intention d'élèves rapides dont la rapidité d'apprentissage est établie par des évaluations menées par les enseignantes et enseignants, par des examens d'exemption ou par d'autres méthodes appropriées.*

Difficultés socio-affectives ou difficultés de comportement

Stratégies en salle de classe :

Comme les difficultés d'apprentissage, les problèmes de comportement (notamment la colère et l'agressivité excessives, de même que la dépression et le repli sur soi-même) sont nombreux et d'intensité variée, allant des difficultés temporaires ou attribuables à l'environnement qui peuvent être réglées par l'amélioration de la formation du

Même si les éducatrices et les éducateurs sont conscients du pronostic sombre du placement dans des classes pour élèves ayant des problèmes de comportement, celles-ci sont maintenues parce que même si elles n'ont pas uniquement ou même principalement pour effet de régler les problèmes individuels, elles sont utiles à l'ensemble de la collectivité, car elles permettent de retirer les élèves au comportement perturbateur d'une classe ordinaire composée de 20 à 35 élèves et d'une seule enseignante ou d'un seul enseignant.

personnel enseignant et de la pédagogie, aux obstacles graves qui nécessitent des programmes de soutien à long terme, et dont certains ne pourront peut-être jamais être complètement réglés. Certains enseignants et enseignantes sont plus aptes que d'autres à prévenir les comportements perturbateurs, et leurs techniques supérieures peuvent et devraient être enseignées à tout le personnel enseignant. Des recherches montrent que lorsque le personnel enseignant à l'élémentaire applique des techniques de ce genre, les enfants à qui l'on aurait autrement accolé l'étiquette de «problèmes de comportement» et qu'on aurait placés dans des classes spéciales n'ont pas besoin d'être placés et évitent ainsi le stigmate et la forte probabilité d'échecs scolaires qui s'y rattachent.[24]

Une autre compétence qui joue un rôle important dans l'aggravation ou l'atténuation des «problèmes de comportement» de type agressif est celle de la résolution des conflits, ou négociation. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant et les camarades de classe réagissent sans confrontation à un élève en colère, il est souvent possible de désamorcer cette colère et d'éviter une explosion. Les situations qui pourraient autrement aboutir à la suspension de l'élève peuvent parfois être évitées. Lorsqu'ils ont des modèles de comportement social acceptable, les élèves réussissent parfois à modifier leurs comportements négatifs et apprennent à se contrôler.

Pour les problèmes affectifs comme pour les problèmes d'apprentissage, la meilleure «solution» pour certaines enfants est tout simplement une enseignante ou un enseignant ayant la formation adéquate et le soutien voulu. Mais même en ayant des enseignantes et des enseignants bien préparés – et en recevant une formation dans la résolution des conflits en classe ou à l'échelle de l'école – certains élèves auront encore besoin d'aide additionnelle à court terme, tandis que d'autres auront besoin de soutien tout au long de leurs études, notamment les enfants agressifs et les enfants qui souffrent de dépression. Les élèves souffrant de dépression, dont la plupart sont de sexe féminin, risquent de ne pas être remarqués et de ne pas recevoir l'aide dont ils ont besoin s'ils sont calmes, font leurs travaux et n'attirent pas l'attention du personnel enseignant.

Mais ce sont les enfants hostiles ou très agressifs avec lesquels le personnel enseignant a généralement le plus de difficulté dans les classes ordinaires, parce que ces élèves perturbent la classe et causent des problèmes à leurs camarades. La plupart d'entre eux sont de sexe masculin. Dans certains cas, les élèves qui ont un comportement perturbateur ont peut-être un problème d'apprentissage – soit parce que la matière est trop difficile et qu'ils éprouvent un sentiment de découragement et de frustration, soit parce qu'elle est trop facile et qu'ils s'ennuient. Il conviendrait d'examiner ces deux possibilités pour se demander si les comportements perturbateurs peuvent en découler. Que le problème nécessite un enseignement correctif ou un programme d'accélération, la meilleure solution sera peut-être d'offrir un tutorat intensif ou davantage de défis, plutôt que de mettre l'accent sur des «problèmes de comportement» qui ne sont pas liés à l'apprentissage.

Par ailleurs, si le problème n'est pas principalement attribuable à une difficulté d'apprentissage, mais plutôt à des facteurs sociaux et affectifs, le counseling s'impose. Souvent, le counseling n'est pas offert à l'école ni même à l'extérieur (du moins pas sans une longue période d'attente). Mais comme l'élève affiche un comportement trop perturbateur pour la classe, il peut être placé dans une classe pour l'enfance en difficulté dite «comportementale», le plus souvent sous la responsabilité d'enseignantes et d'enseignants qui ont reçu une certaine formation dans le domaine de l'enfance en difficulté, mais qui n'ont pas de formation ou d'expérience en counseling ou en thérapie. Est-il donc surprenant de constater que ce «traitement» se révèle rarement très efficace, et que le comportement des élèves qui passent des années dans ces classes ne s'améliore pas, alors que très souvent, leur rendement scolaire se détériore?[25]

Coopération industrie-éducation

Avec le soutien des écoles, des syndicats et de l'industrie, le Centre de formation au choix d'une carrière du Conseil industrie-éducation de Halton accueille chaque année plus de 4 500 élèves de huitième année des écoles publiques et des écoles séparées dans le cadre d'un programme en trois volets de sensibilisation à la carrière. Les élèves se rendent au Centre pour explorer leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs et apprendre comment choisir une carrière, en faisant appel aux ressources exhaustives du Centre. Comme il est à la fois centralisé et spécialisé, le Centre est en mesure d'offrir de l'information à jour – bien au-delà des capacités d'une école à elle seule – sur les professions, les tendances et les programmes d'études. Le Centre offre des liens avec la collectivité aux enseignantes et aux enseignants des élèves participants, par exemple en demandant à des entreprises et à des organismes philanthropiques de présenter des conférenciers et d'organiser des projets d'observation au travail.

Même si les éducatrices et les éducateurs sont conscients du pronostic sombre du placement dans des classes pour élèves ayant des problèmes de comportement, celles-ci sont maintenues parce que même si elles n'ont pas uniquement ou même principalement pour effet de régler les problèmes individuels, elles sont utiles à l'ensemble de la collectivité, car elles permettent de retirer les élèves au comportement perturbateur d'une classe ordinaire composée de 20 à 35 élèves et d'une seule enseignante ou d'un seul enseignant.

Dans une classe spéciale comportant peut-être six élèves, une enseignante et une aide-enseignante, le comportement de l'élève est plus facile à contrôler. Les élèves ayant de graves difficultés affectives qui extériorisent leurs perturbations ou qui sont particulièrement hostiles constituent un problème réel pour l'école, au sein de laquelle les enfants et les jeunes gens apprennent en groupe et où le rapport adulte-jeunes est relativement bas.

Dans les classes destinées à l'enfance en difficulté, le nombre d'adultes par rapport aux élèves est beaucoup plus élevé. On pourrait envisager d'autres solutions de rechange, dont certaines seraient peut-être préférables du point de vue des élèves au comportement perturbateur, mais qui ne seront vraisemblablement pas appliquées si elles ne permettent pas d'offrir un milieu d'apprentissage et d'enseignement raisonnable pour le reste des élèves et du personnel enseignant dans les classes ordinaires.

Une autre formule, peut-être meilleure dans bien des cas, consiste à accroître le nombre d'adultes dans la classe ordinaire, afin de ne pas retirer d'élèves, mais d'assurer aux élèves une supervision et un soutien suffisants pour atténuer les comportements perturbateurs ou antisociaux, par le biais d'une combinaison de mesures de prévention et d'intervention rapide. Un grand nombre d'écoles et de salles de classe ont récemment commencé à offrir de tels programmes, qui laissent espérer que les élèves, envers qui on continuera d'avoir des attentes élevées, qui ne seront pas séparés de leur groupe affinitaire et qui continueront de suivre le programme d'études commun, apprendront, avec le temps, à adopter des comportements sociaux et des comportements d'apprentissage positifs. Ces élèves échapperont au stigmate et à la piètre image de soi qu'entraîne le placement dans des classes spéciales, pourront suivre le même programme que leurs camarades et auront les mêmes chances de l'assimiler.

Interventions des services de santé :
Pour les élèves qui ont besoin d'une aide thérapeutique additionnelle, les écoles doivent compter sur des ressources de santé qui ne sont pas toujours rapidement disponibles. Si les traitements pouvaient être donnés à l'école même, plutôt qu'à l'hôpital ou en clinique, les élèves passeraient plus de temps dans un environnement normal et les parents seraient moins intimidés par l'idée du traitement. Et si l'aide professionnelle était offerte sur de plus longues périodes aux élèves qui en ont le plus besoin, ceux-ci auraient beaucoup plus de chances de demeurer dans un milieu d'apprentissage normal et d'en profiter, sur le plan scolaire comme sur le plan social.

Pour que le personnel enseignant soit en mesure de s'acquitter de son rôle principal, c'est-à-dire d'aider les élèves à assimiler un programme d'études, il faut que les enfants et les jeunes qui ont des problèmes affectifs reçoivent l'aide de professionnels de la santé, dans certains cas de façon intensive et à long terme. Que leur problème soit la dépression ou la colère, les élèves ne peuvent pas bien apprendre à moins de recevoir un solide appui.

Ces élèves ne sont pas nombreux; les estimations varient, mais il est rare qu'une école en ait plus qu'un petit nombre.

Mais ils ne réussissent pas à apprendre efficacement et aucun programme d'enseignement, même s'il est destiné à «l'enfance en difficulté», ne réussira pour celles et ceux dont les besoins de santé ne sont pas satisfaits.

Il faut offrir des traitements à certains élèves si l'on veut que le système d'apprentissage soit solide et sécuritaire pour tous les élèves, et c'est sur ce principe que doit reposer la prestation de services de santé mentale aux enfants et aux jeunes et, s'il y a lieu, à leur famille, le plus tôt possible. Si les rares élèves qui ont besoin de ce genre de soutien ne le reçoivent pas, c'est l'éducation du plus grand nombre qui en souffrira.

Nous répétons qu'il y a relativement peu d'enfants et de jeunes qui ont besoin de soins professionnels intensifs à long terme. Et nous rappelons au personnel enseignant que ce ne sont pas seulement les enfants et les jeunes dont le comportement est perturbateur et hostile qui ont besoin d'aide; le comportement des élèves qui donnent des signes de dépression grave n'est pas perturbateur, mais ces élèves ont certainement besoin d'un soutien important de professionnels de la santé pour pouvoir bien fonctionner à l'école et plus tard, dans la société.

Ces enfants doivent constituer une priorité pour le système de santé; étant donné leur âge, les mesures de prévention et d'intervention précoce seront très efficaces. Et le système de santé ne doit pas les ignorer sous prétexte que c'est le système d'éducation qui s'en occupera, alors qu'ils ont besoin de l'aide de professionnels de la santé.

Identification, placement et progrès des élèves ayant des besoins spéciaux

Même si les rythmes d'apprentissage différents sont perçus comme étant catégoriquement distincts (plus lents ou plus rapides que la moyenne) des «handicaps», qu'il s'agisse de difficultés d'apprentissage, de difficultés affectives ou de comportement ou des deux, ils se ressemblent du point de vue de l'organisation : la plupart des élèves inscrits à des programmes destinés à l'enfance en difficulté – programmes d'enseignement collectif ou d'enrichissement en classe, ou encore programmes distincts fondés sur des besoins spéciaux en matière d'apprentissage ou des besoins psychologiques – sont d'abord identifiés à l'issue d'un processus d'évaluation et de diagnostic, de consentement parental puis de désignation spéciale, laquelle doit être revue annuellement.

La formation au choix d'une carrière et la collectivité

Dans le cadre d'un récent projet du *Toronto Centre for Career Action*, parrainé par la ville de Toronto et le Conseil scolaire de Toronto, des liens ont été établis entre des élèves de huitième et de neuvième année de trois écoles différentes et des entreprises et organisations communautaires.

Les partenaires communautaires, qui comprenaient une grande banque, des services municipaux, une usine de confiserie, le zoo, une entreprise locale et le Conseil scolaire, ont accepté d'offrir aux élèves une expérience du milieu de travail. La préparation préalable en classe a constitué un élément important du projet : les élèves ont exploré leurs intérêts et leurs valeurs face au monde du travail et se sont familiarisés avec le langage, la terminologie et les pratiques qu'ils allaient observer pendant leur visite. Ils ont préparé ces visites en faisant des séances de remue-méninges pour relever les questions qu'ils allaient poser à leurs hôtes.

Les employeurs se sont vu offrir de l'aide en préparation à la visite des élèves : on leur a remis des documents suggérant des activités, des profils généraux du groupe des élèves et des conseils pour faire de la visite une expérience dynamique et concrète. Les enseignantes et enseignants ont travaillé en collaboration avec la personne chargée de coordonner le projet, qui a été en mesure de les encadrer et de les appuyer, eux comme les partenaires communautaires, et d'assurer le lien vital avec le milieu des affaires.

L'évaluation de ce projet-pilote a révélé que, par rapport à d'autres élèves des mêmes écoles et des mêmes années, les élèves qui avaient participé à ces activités étaient plus nombreux à conserver ou à acquérir une attitude positive à l'égard de l'école au fil de l'année, moins nombreux à envisager de décrocher, et plus nombreux à avoir des idées personnelles plus réalistes au sujet des études postsecondaires.

Le recours au Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) est très long, car il nécessite généralement beaucoup de préparatifs et de temps de la part des enseignantes et des enseignants, des cadres et des professionnels comme les psychologues, les psychométriciennes et psychométriciens et parfois les travailleuses ou travailleurs sociaux, les orthophonistes et d'autres encore. Le temps de toutes ces personnes est consacré à l'examen des antécédents de l'élève et de ses difficultés apparentes, mais aussi aux formalités juridiques connexes.

On peut se demander si ce long processus d'identification et de placement répond bien aux besoins des élèves, d'autant plus que le diagnostic, si précis soit-il («en difficulté d'apprentissage» par rapport à «élève lent», par exemple), ne permet pas d'apporter des solutions aussi précises. En d'autres mots, nous réussissons beaucoup mieux à donner un nom aux problèmes d'apprentissage qu'à les régler.

Il semble que les outils d'évaluation disponibles ne réussissent pas toujours à déterminer les raisons pour lesquelles certains élèves éprouvent de la difficulté à assimiler les matières au programme. Ainsi, même si la plupart des enseignantes, des enseignants et des spécialistes s'entendent sur le fait qu'il existe de véritables difficultés d'apprentissage (par exemple l'inversion de certaines lettres à la lecture), elles semblent se retrouver beaucoup moins souvent dans la population scolaire que ne le laisserait penser le nombre d'élèves dits «en difficulté d'apprentissage».

De la même façon, l'étiquette «problème de comportement» décrit un problème collectif de la classe, plutôt qu'un problème individuel. Le comportement de l'élève pose des problèmes à l'enseignante ou l'enseignant et à ses camarades. Mais cette désignation ne définit pas clairement le problème de l'élève, pas plus qu'elle ne permet de suggérer une intervention particulière. Il s'agit d'une étiquette, et non pas d'un diagnostic. C'est pourquoi nous remettons en question la valeur de l'identification dans le processus du CIPR.

La plupart des études d'évaluation font ressortir qu'une grande partie des programmes destinés à l'«enfance en difficulté» n'atteignent pas leur objectif, qui est d'aider l'élève à accomplir des progrès rapides pour lui permettre de rattraper ses camarades et de réintégrer la classe ordinaire. Le modèle médical du diagnostic et de la prescription ne donne pas toujours la «cure» recherchée. La deuxième raison pour laquelle nous remettons en question la valeur du CIPR tient aux piètres résultats des programmes de placement destinés à l'enfance en difficulté; ce sont d'ailleurs ces piètres résultats qui expliquent en partie la tendance à l'intégration aux classes ordinaires des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement. Étant donné la diminution du nombre de placements et l'importance accrue que l'on accorde aux programmes plutôt qu'au placement, ce volet du CIPR revêt beaucoup moins d'importance aujourd'hui.

Le volet le plus important du CIPR est peut-être la révision qui est effectuée une fois par année après l'identification et le placement. Nous pensons que cette révision n'a peut-être pas lieu assez fréquemment, qu'elle n'est peut-être pas prise suffisamment au sérieux, et qu'elle reflète peut-être les faibles attentes des éducatrices et des éducateurs envers les élèves, ceux-ci demeurant dans un programme spécial pendant des années, même si leur comportement ne s'améliore pas du tout. À quoi servent les placements spéciaux si les élèves ne font pas plus de progrès qu'ils ne le feraient dans une classe ou un programme ordinaire? La formule n'est pas justifiable et peut même se révéler cruelle.

En fait, en suggérant la méthode de la «gestion de cas» entre la première et la sixième année puis un Dossier cumulatif de l'élève supervisé par une enseignante ou un enseignant à partir de la septième année, nous recommandons un système qui prévoit un processus de révisions informelles beaucoup plus fréquentes par le biais de consultations régulières entre l'enseignante ou

Dans notre examen des programmes requis pour les enfants qui se démarquent en raison d'un handicap physique, cognitif ou affectif ou d'une autre différence, nous avons indiqué que nous étions en faveur de leur intégration chaque fois que c'est possible. Nous reconnaissons cependant que dans certains cas, le placement à temps plein ou à temps partiel dans d'autres milieux présente des avantages.

Même, si l'intégration est la norme, les conseils scolaires continuent d'offrir toute une gamme de services à l'intention des élèves dont les besoins seraient mieux satisfaits dans d'autres milieux, de l'avis des parents et de l'avis du personnel enseignant.

sommaire

l'enseignant, l'élève et les parents, indépendamment d'un processus spécial de placement.

Quant au comité chargé du processus de l'IPR, ses travaux sont parfois marqués par la confrontation. Les parents sont priés d'assister à une réunion au cours de laquelle on tentera de prouver que leur enfant devrait être désigné comme un enfant en difficulté, et il en va de même dans toute réunion ultérieure de révision.

Si les parents ne sont pas à l'aise face au diagnostic ou s'y opposent, ils peuvent choisir de se faire accompagner par un représentant, qui est parfois un avocat. Dans certains cas, les parents se sentent dépassés par le grand nombre d'experts et sont trop intimidés pour poser des questions ou exprimer leur désaccord. En outre, même si un grand nombre de conseils scolaires veillent à ce que les parents soient invités à la réunion et comprennent le processus, ce n'est pas toujours le cas. Parfois, les parents portent les décisions du CIPR en appel devant les tribunaux. Nous pensons que des échanges moins marqués par la confrontation, moins formels et plus réceptifs pourraient améliorer les communications entre les parents et le personnel enseignant et, en fin de compte, se traduire par un meilleur soutien envers l'élève.

Il ne faut évidemment pas prendre à la légère des décisions qui auront pour effet de transformer en profondeur les programmes destinés aux élèves, particulièrement si elles supposent que l'élève sera retiré de la classe ordinaire pendant une partie ou la totalité de la journée; en outre, il est essentiel que les parents donnent un consentement véritablement éclairé à de telles décisions. Mais nous ne sommes pas convaincus que le processus juridique coûteux sur lequel repose le CIPR soit toujours utile. En même temps, nous estimons qu'il est essentiel que les parents soient pleinement informés de la recommandation de l'école, et que lorsqu'ils y donnent leur consentement, ce soit dans ce contexte.

Recommandations 35, 36, 37 et 38

** Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant s'entendent sur la meilleure solution pour aider l'élève, et que le consentement parental éclairé a été donné par écrit, que l'on ne convoque pas le CIPR.*

** Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant ne s'entendent pas et que le CIPR doit être convoqué, qu'un animateur/médiateur soit choisi, selon les besoins, pour faciliter les discussions et en arriver à un compromis, afin de réduire les risques d'appel devant les tribunaux; et nous recommandons que la législation soit modifiée pour prévoir cette médiation préalable.*

** Nous recommandons, lorsque l'élève a été formellement identifié(e) et placé(e), que la révision annuelle soit remplacée par des évaluations individuelles semestrielles qui montreront si l'élève a progressé et quelle est l'ampleur de ses progrès sur une période de cinq mois; nous recommandons également que la décision de poursuivre le programme se fonde sur des données objectives de même que sur le jugement du personnel enseignant et des parents à l'égard des progrès de l'élève.*

** Nous recommandons que les conseils scolaires cherchent des moyens d'offrir une aide spéciale aux élèves qui en ont besoin pour apprendre au même rythme que leurs camarades sans avoir recours à un processus d'identification formel comme le CIPR.*

Les fonds nécessaires pour offrir cette aide spéciale pourraient être attribués aux écoles en fonction de la population scolaire, d'après une formule qui établirait des estimations du pourcentage des élèves dans une école de quartier qui auront vraisemblablement besoin d'aide spéciale. (Les écoles qui servent de centres pour l'enfance en difficulté ou qui ont une autre désignation spéciale, par exemple «école en milieu urbain défavorisé», ou «école pour les élèves ayant des besoins particuliers», pourraient être financées en conséquence.)

Dans notre examen des programmes requis pour les enfants qui se démarquent en raison d'un handicap

constatation

Un système qui est conscient de l'importance que les élèves et les parents accordent à la formation au choix d'une carrière et à sa planification, accorderait une grande place à la formation au choix d'une carrière et affecterait dans chaque école du personnel ayant reçu une formation adequate à ces fins.

physique, cognitif ou affectif ou d'une autre différence, nous avons indiqué que nous étions en faveur de leur intégration chaque fois que c'est possible. Nous reconnaissons cependant que dans certains cas, le placement à temps plein ou à temps partiel dans d'autres milieux présente des avantages.

Recommandation 39

** Nous recommandons que, même, si l'intégration est la norme, les conseils scolaires continuent d'offrir toute une gamme de services à l'intention des élèves dont les besoins seraient mieux satisfaits dans d'autres milieux, de l'avis des parents et de l'avis du personnel enseignant.*

Aide à l'apprentissage pour tous les élèves

La plupart des élèves peuvent savoir ce que l'on veut qu'ils apprennent, en autant qu'ils aient des enseignantes et des enseignants compétents et dévoués qui respectent des normes élevées à la fois pour eux-mêmes, en tant que professionnels, et pour les élèves, en tant qu'apprenantes et apprenants, que le programme d'études soit bien planifié, qu'il y ait des ressources d'apprentissage adéquates de toutes sortes et qu'ils aient des parents et des camarades qui les apprécient.

En fait, malgré les critiques fréquentes des médias, malgré le manque de données concrètes sur le rendement scolaire des élèves (à cause de la rareté des données d'évaluation à l'échelle des écoles, des districts et de la province) et malgré la récente baisse de confiance envers les institutions publiques en général, des sondages d'opinion ont révélé, au fil des ans, que les gens étaient remarquablement satisfaits des écoles de l'Ontario (voir le chapitre 2).

Mais le service de formation au choix d'une carrière et de counseling personnel et social que les professeurs d'orientation ou les orienteurs sont sensés offrir a fait l'objet de critiques particulièrement virulentes. Les programmes d'orientation sont soumis à des pressions encore plus grandes que la plupart des autres programmes de la part de celles et ceux qui estiment qu'ils doivent changer. Les parents et les élèves se plaignent rarement que l'histoire ou la géographie soient toujours enseignées de la même façon; le public ne s'attend généralement pas à ce que le contenu de ces matières ou la façon de les enseigner soient nécessairement modifiés avec le temps.

Mais le monde du travail évolue et transforme radicalement l'expérience personnelle. On s'attend donc à ce que les écoles adaptent en conséquence les cours de formation au choix d'une carrière. Cependant, il n'est pas facile de demander à un personnel qui a suivi sa formation il y a vingt ans ou plus, qui ne suit pas de cours périodiques de recyclage, qui a peut-être eu au départ une formation minime dans ce domaine et qui, en général, n'a pas d'expérience personnelle récente ou de liens systématiques avec des milieux de travail autres que les écoles, ou même les systèmes collégiaux et universitaires, d'offrir des services satisfaisants.

En matière d'orientation personnelle et sociale, les exigences et les attentes se sont également beaucoup accrues. Les enseignantes et les enseignants (y compris les professeurs d'orientation), les administratrices et les administrateurs, les parents et les professionnels de la santé et des services sociaux nous ont dit à maintes reprises que les écoles tentent de plus en plus souvent d'aider les enfants et les familles à faire face à des problèmes de plus en plus nombreux causés par la pauvreté, le démantèlement de la famille, les relations familiales dysfonctionnelles et le manque de soutien. Les orienteurs, dont certains sont des enseignantes ou des enseignants qui ont eu comme seule formation un cours d'été, sont sur la ligne de feu lorsqu'il s'agit d'aider les jeunes à bien vivre leur scolarité dans le cadre de leur vie souvent compliquée.

En outre, ces professeurs/orienteurs sont fréquemment chargés de fonctions administratives qui ne devraient pas leur revenir – parfois par les directrices ou directeurs d'école qui ne semblent ni apprécier ni vouloir protéger le rôle légitime de l'orientation et le personnel qui devrait s'y

consacrer. Ces tâches administratives monopolisent une bonne partie du temps qu'ils pourraient autrement consacrer aux élèves et les empêchent de donner des cours importants de préparation à la vie et de prise de décisions, dont la plupart des élèves ont besoin. En confiant aux professeurs d'orientation des tâches qui ne relèvent pas de leur rôle légitime d'enseignement, on les empêche d'accomplir efficacement leur fonction de counseling, parce qu'ils n'ont pas l'occasion d'établir de façon détendue un premier contact avec les élèves qui voudront peut-être leur demander de l'aide individuelle plus tard.

Il n'est donc pas surprenant de voir que les élèves et leurs parents considèrent souvent que les orienteurs n'ont pas une formation adéquate, qu'ils ne sont pas suffisamment accessibles et qu'ils ne répondent pas aux besoins des élèves. Toutes ces lacunes sont réelles, mais elles ne s'appliquent certainement pas à l'ensemble des orienteurs dans toutes les écoles. Un grand nombre d'associations professionnelles de professeurs d'orientation et de conseillères et conseillers en orientation professionnelle nous ont dit qu'il y a des professeurs et des conseillères et conseillers très compétents qui ne demandent pas mieux que d'avoir la formation, la responsabilité et les ressources nécessaires pour bien faire leur travail. Nous espérons qu'ils trouveront nos recommandations encourageantes et utiles.

Formation au choix d'une carrière

Depuis des dizaines d'années, des sondages auprès de la population ontarienne montrent un écart entre la grande importance que les parents et les élèves plus âgés accordent à la formation au choix d'une carrière, à la planification de la carrière et à l'orientation professionnelle, et le temps presque négligeable que les orienteurs et les autres professeurs consacrent véritablement à ces fonctions.[26]

Les élèves affirment qu'ils ont besoin d'aide pour établir des plans d'étude et choisir des cours et des options, mais que les conseillers en orientation manquent d'informations, qu'il faut un rendez-vous avec eux ou encore qu'ils ne les connaissent pas. Il arrive souvent que ces conseillers ne soient pas au courant des programmes offerts dans les collèges et les universités. On nous a dit qu'ils passaient plus de temps à travailler avec les élèves qui se destinent à l'université qu'avec les autres, qu'ils ne connaissent pas grand-chose au monde du travail et qu'ils ne peuvent pas aider les élèves qui ont besoin d'informations et de conseils sur l'emploi. On nous a également dit qu'il faut beaucoup plus de compréhension et de compétence lorsqu'on travaille avec des élèves qui sont souvent marginalisés en raison de leur couleur ou de leur culture.

Par ailleurs, nous avons également eu des témoignages impressionnants de ce qui pourrait être fait et de ce qui est effectivement fait dans le cadre de programmes innovateurs faisant appel à des centres de carrière et à divers genres de partenariats entre l'école et la collectivité. «Dans les écoles que les élèves jugent les plus efficaces, les conseillers passent beaucoup de temps à discuter d'orientation professionnelle avec les élèves.»[27]

Tout au long de ces pages, nous avons imaginé un système qui est conscient de l'importance que les élèves et les parents accordent à la formation au choix d'une carrière et à sa planification, et qui reconnaît qu'il faut commencer très tôt à sensibiliser les élèves à la myriade de possibilités qu'offre le monde du travail, à la valeur des études pour leur avenir, et à l'importance d'explorer et d'exploiter leurs aptitudes et leurs intérêts. Un tel système accorderait une grande place à la formation au choix d'une carrière et affecterait dans chaque école du personnel ayant reçu une formation adéquate à ces fins.

Nous avons beaucoup insisté sur la sensibilisation aux possibilités de carrière dans un milieu d'apprentissage communautaire, et ce, dès l'élémentaire (voir le chapitre 8). Nous croyons qu'à cette fin, les enseignantes et les enseignants doivent recevoir de l'aide pour participer à des projets de coordination et de liaison offrant des expériences de sensibilisation axées sur la collectivité dans le cadre du

programme d'études, organiser des projets à l'extérieur du milieu scolaire pour les élèves et inviter des travailleuses ou des travailleurs et des employeurs de la collectivité à l'école. Ces activités devront être confiées à quelqu'un qui a le temps de s'y consacrer, qui a une certaine expérience de la liaison école-collectivité et de l'éducation en partenariats communautaires, et qui s'intéresse à la question.

Recommandation 40

** Nous recommandons que tout le personnel enseignant des écoles élémentaires ait régulièrement accès à une coordonnatrice ou un coordinateur communautaire qui serait chargé notamment de la coordination du programme de sensibilisation au choix de carrière offert à l'école, et qui travaillerait en collaboration avec le personnel enseignant et les membres de la collectivité pour mettre sur pied et soutenir le programme.*

Il pourrait s'agir d'une personne qui travaille dans un centre local d'orientation professionnelle, d'un parent, d'une enseignante ou d'un enseignant ou d'un autre membre de la collectivité ayant une formation ou une expérience appropriées. Le nombre d'heures par semaine à consacrer à cette activité variera selon la taille de l'école et l'âge des élèves.

Nous avons également proposé un Dossier cumulatif de l'élève qui commencerait en 6e ou en 7e année et qui serait suivi et révisé régulièrement par des enseignantes et des enseignants-mentors, en consultation avec les élèves et les parents; de même que des programmes d'éducation coopérative et d'orientation professionnelle pendant les années de spécialisation et pendant la transition de l'école au marché du travail (voir les chapitres 8 et 9).

À l'appui du Dossier cumulatif de l'élève et du programme de formation au choix d'une carrière qui commencerait dès la septième année, nous croyons que les élèves et les enseignants-mentors doivent avoir accès à des spécialistes de la formation au choix d'une carrière qui connaissent bien les possibilités d'éducation, de formation et de travail de même que les programmes d'études offerts par les établissements d'études secondaires et postsecondaires, et qui sont en mesure d'offrir aux élèves des évaluations et une orientation professionnelle, ainsi que de l'information sur les emplois et les carrières. Nous voulons qu'en 7e année au plus tard, les écoles mettent à la disposition des élèves des conseillères et conseillers chargés de la formation au choix d'une carrière qui ont reçu la formation professionnelle requise pour organiser, coordonner et offrir de l'information sur les études et les carrières, la planification et l'orientation professionnelle, l'accent étant placé sur divers éléments selon l'âge et les besoins des élèves.

Le travail de ces spécialistes comprendrait des contacts directs avec les élèves, individuellement et collectivement, avec les parents et avec les enseignantes et enseignants et les enseignants-mentors, pour les sensibiliser à toute la gamme des options d'études, de formation et de travail qui s'offrent aux élèves après le secondaire.

En plus d'offrir des conseils et des consultations, ces spécialistes assureraient le suivi périodique du Dossier cumulatif de l'élève. Ils continueraient d'aider les élèves, non seulement ceux qui poursuivent leurs études secondaires, mais également ceux qui quittent l'école avant d'avoir 18 ans, en les conseillant, en les aiguillant vers d'autres ressources, et en aidant ceux qui désirent revenir à l'école. À l'heure actuelle, la formation au choix d'une carrière relève principalement des conseillères et conseillers en orientation qui n'ont peut-être pas toujours suffisamment de formation spéciale dans ce domaine, et qui, généralement, ne lui accordent pas ou ne peuvent pas lui accorder le temps et l'attention voulus. Nous sommes convaincus qu'à l'avenir, ce service devra être offert par des personnes qui ont reçu la formation nécessaire et qui s'y consacrent pleinement.

Il ne s'agit pas ici d'être formé en tant qu'enseignante ou enseignant; ce qu'il faut ce sont des personnes spécialisées en

« . . . On a besoin d'une stratégie provinciale globale qui énumère les attentes en matière de formation au choix d'une carrière; [et] au sein de chaque conseil scolaire, un mécanisme visant à appuyer l'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme de formation au choix d'une carrière pour l'ensemble des élèves. » [trad.]

Association of Career Centres in Educational Settings

paroles

formation au choix d'une carrière. Mais comme l'orientation et la formation au choix d'une carrière continueront d'être assurées par le personnel enseignant pendant encore un certain temps, celui-ci doit suivre un cours de recyclage. Les nouveaux-venus dans ce domaine doivent également recevoir de la formation, qu'il s'agisse ou non d'enseignantes ou d'enseignants. Il se pourra bien que ces services soient offerts à l'avenir et par le personnel enseignant et par le personnel non enseignant.

Recommandation 41

** Nous recommandons qu'à partir de la 6e ou de la 7e année et jusqu'à la fin de la 12e année, toutes les écoles offrent les services de personnes spécialisées ou qualifiées en formation au choix d'une carrière pour offrir les services d'orientation professionnelle.*

Ces spécialistes continueraient de conseiller les élèves qui quittent l'école avant 18 ans et de les aiguiller vers d'autres ressources, et les aideraient à revenir à l'école s'ils le désirent.

Nous suggérons que le rôle et les responsabilités des spécialistes en formation au choix d'une carrière soient définis clairement. Il faudrait notamment :

- que les compétences et la formation nécessaires pour offrir de tels services soient définies, notamment les compétences dans la communication avec une population diverse;
- qu'un plan de formation ou de recyclage des personnes qui offrent actuellement ces services ou qui devraient les offrir soit établi et mis en place; et
- qu'on s'assure que les services de formation au choix d'une carrière soient offerts par celles et ceux qui, à partir d'une date précise, auront reçu la formation ainsi définie.

La redéfinition du rôle et des responsabilités des spécialistes en formation au choix d'une carrière devrait se faire de concert avec d'autres ministères, notamment les ministères du Développement économique et du Commerce et des Affaires civiques, avec la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario, de même qu'avec l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario, l'*Association of Career Centres in Educational Settings*, et avec des représentants des collèges et des universités. Cette formation devrait être accessible selon divers cheminements, et non pas seulement dans le cadre de la formation des enseignantes et des enseignants.

> N'importe qui peut se dire conseiller en orientation professionnelle, sans aucune qualification. Il faut mettre sur pied un programme de formation intensive après des consultations exhaustives sur le terrain pour s'assurer que la formation est pertinente et accessible à des conseillères et des conseillers en orientation professionnelle.[28] [trad.]

> Le gouvernement de l'Ontario devrait travailler avec des groupes d'intervenantes et intervenants intéressés pour faire de l'orientation professionnelle un domaine reconnu de recherche et de pratique professionnelles en Ontario, comme c'est le cas dans d'autres provinces.[29] [trad.]

L'information relative aux carrières évolue et augmente constamment. Aucun spécialiste de la formation au choix d'une carrière, peu importe sa préparation, ne peut être efficace sans avoir à sa disposition une excellente banque d'informations à jour. L'élaboration et la mise à jour d'une telle base doivent être centralisées, et la base elle-même doit être accessible à toutes les écoles et à tous les apprenants et apprenantes.

Nous suggérons au Ministère d'appuyer l'élaboration, ou du moins la mise à jour et la mise en place, d'un système provincial d'information de carrière accessible au personnel enseignant et aux élèves. L'élaboration et la mise à jour d'une telle base doivent être centralisées et la base elle-même doit être accessible à toutes les écoles et à tous les apprenants et apprenantes, au personnel enseignant, aux spécialistes de la formation au choix d'une carrière, aux élèves (y compris les élèves qui ont des handicaps) et aux apprenantes et apprenants adultes. Nous suggérons au Ministère, comme moyen d'établir un système provincial, d'examiner le rôle de

Dans de nombreuses écoles, le counseling a tendance à être individuel et réactif; ni l'une ni l'autre formule ne réussit, et toutes deux limitent beaucoup l'efficacité des conseillères et des conseillers auprès de la population étudiante dans son ensemble.

Il n'est pas absolument essentiel que les conseillères et les conseillers détiennent des brevets d'enseignement, ni que les enseignantes et les enseignants reçoivent une formation en counseling. Ce qui est essentiel, c'est que des spécialistes ayant la formation et le savoir-faire appropriés pour offrir du counseling préventif et du counseling à court terme soient disponibles et soient bien connus de tous les élèves, de sorte que celles et ceux qui désirent les rencontrer n'éprouvent pas de difficulté ou de stress.

la technologie de l'information en vue de relier les sources et les réseaux d'information et d'orientation professionnelle, et d'envisager la possibilité de rendre ces ressources plus accessibles par voie électronique.

La description minutieuse de programmes exemplaires et des conditions nécessaires à leur mise en oeuvre et à leur maintien est un autre genre d'information précieuse pour les écoles. Le ministère de l'Éducation et de la Formation a récemment lancé diverses initiatives, notamment le projet *Lien études-travail*, qui ont pour objet d'élargir et d'améliorer la base d'information et les possibilités d'éducation à la disposition des élèves et du personnel chargé de la formation au choix d'une carrière dans les écoles. Ce genre de projet, qui rehausse les capacités locales en renforçant l'information et l'expertise offertes à l'échelle centrale, est extrêmement utile.

Si nous voulons répondre aux besoins des élèves en matière de planification et d'orientation éducatives et professionnelles, il nous faut définir clairement ce que les élèves doivent savoir au sujet des possibilités d'éducation au niveau postsecondaire, sous forme de résultats qu'ils doivent atteindre en matière de sensibilisation et de formation au choix d'une carrière. Certains de ces résultats sont définis dans *Le programme d'études commun*; d'autres, particulièrement pour les 10e, 11e et 12e années, n'existent pas encore.

Recommandation 42

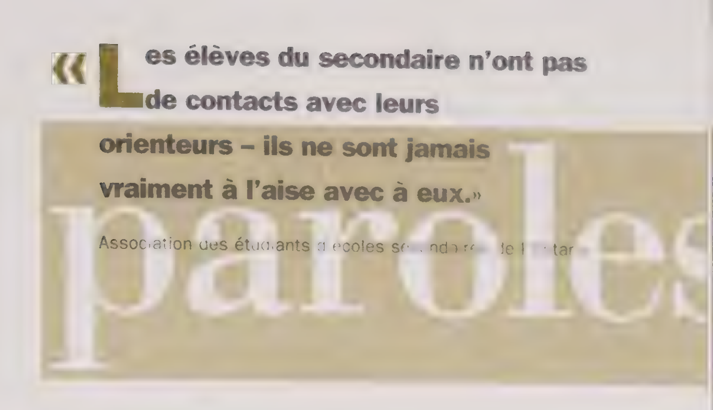
** Nous recommandons que le Ministère, de concert avec des groupes professionnels de spécialistes de la formation au choix d'une carrière, l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et l'*Association of Career Centres in Educational Settings, *et en consultation avec les collèges, les universités, le monde des affaires et les syndicats, établisse un continuum des résultats que les élèves doivent atteindre sur les plans de la sensibilisation et de la formation au choix d'une carrière, et ce, pour toutes les années, depuis la première jusqu'à la douzième.*

Ces résultats devraient constamment mettre l'accent sur les liens entre le programme d'études offert par l'école, d'une part, et la collectivité et les milieux de travail, d'autre part, et devrait inclure clairement le service communautaire.

Comme, traditionnellement, la formation au choix d'une carrière a été généralement offerte par des enseignantes et des enseignants ayant une formation en orientation, et parce que nous recommandons que les services de formation au choix d'une carrière offerts par les écoles soient élargis (au plus tard dès la 7e année) et qu'ils se démarquent de la fonction d'enseignement proprement dite, il est nécessaire que le ministère de l'Éducation et de la Formation, en collaboration avec des groupes établis d'orientation professionnelle et d'orientation scolaire, de même qu'avec les milieux d'affaires, les syndicats et les collèges, examine et clarifie le rôle des conseillères et conseillers en orientation professionnelle, et établisse des modèles de dotation, de formation, de stratégie et de pratiques qui soient efficaces et exemplaires.

Finalement, même si nous sommes convaincus qu'une meilleure définition des résultats que les élèves doivent atteindre en matière de formation au choix de la carrière, et qu'une formation plus intensive et plus appropriée pour celles et ceux qui l'offrent sont les clés de l'amélioration des services de formation au choix d'une carrière et d'orientation offerts aux élèves, nous savons pertinemment que des programmes bien planifiés et un personnel bien formé ne sont véritablement efficaces que s'ils sont soutenus par un milieu – dans le cas qui nous occupe, l'école et le conseil scolaire – qui reconnaît l'importance de la formation au choix d'une carrière et qui facilite la tâche des spécialistes dans ce domaine.

Nous espérons que toutes les écoles et que l'ensemble des administratrices et des administrateurs d'école retrouveront dans ces pages les voix des parents et des élèves qui nous ont parlé, et prendront au sérieux la responsabilité d'appuyer un personnel dévoué dans l'exercice de ses fonctions de formation au choix d'une carrière et d'orientation.



L'orientation et le counseling au niveau social et personnel
Nous avons également entendu les préoccupations des uns et des autres au sujet de l'orientation personnelle et sociale (par opposition à l'orientation professionnelle et à la planification de carrière). On considère souvent que les professeurs d'orientation/orienteurs sont distants et que les élèves ne les connaissent pas assez bien pour s'adresser à eux; en fait, les recherches viennent confirmer que les élèves ont tendance à s'adresser aux enseignantes ou enseignants lorsqu'ils ont besoin d'une aide que les conseillers ayant reçu une formation spéciale seraient plus à même de leur offrir, en partie parce que ces derniers ne sont tout simplement pas connus ou accessibles.

À un moment ou à un autre dans leur carrière scolaire, un grand nombre d'élèves, sinon la plupart, se préoccuperont d'une question qui pourra relever ou non des études proprement dites, mais qui risque de les empêcher de se concentrer sur leur travail. Ils aimeraient avoir l'occasion d'en discuter en toute confiance avec un adulte autre que leurs parents ou un membre ou ami de la famille.

Comme, outre les membres de leur famille, la plupart des enfants et des jeunes ne connaissent pas d'autres adultes que les enseignantes et les enseignants, ils peuvent se tourner vers eux pour obtenir de l'aide personnelle ou des conseils. Certains élèves reconnaissent qu'ils aimeraient pouvoir parler à une conseillère ou un conseiller à l'école, mais qu'ils ne le font pas pour diverses raisons.

Les enseignantes et les enseignants, particulièrement lorsqu'ils se font conseillers, devraient être disposés à écouter les élèves de façon amicale, sans les juger et en toute confidentialité, et à leur donner de l'aide et des conseils. Ils doivent également pouvoir reconnaître les élèves qui ont besoin d'une aide plus poussée et les aider à entrer en communication avec une conseillère ou un conseiller ou encore des professionnels de la santé. Il y a rarement des orienteuses ou des orienteurs dans les écoles élémentaires, et c'est habituellement une équipe de l'école qui aiguille les élèves vers des professionnels de la santé.

En plus du counseling personnel, l'orientation peut également consister à offrir à des élèves ou à des groupes d'élèves des conseils ou de l'information au sujet de questions comme la prise de décisions, le leadership ou le soutien social; ou au sujet de problèmes comme l'abus de drogues ou la violence familiale. En outre, les orienteuses et les orienteurs qui détiennent des brevets d'enseignement ont un rôle à jouer à l'intérieur de la classe et de l'école, pour enseigner la préparation à la vie et d'autres matières du programme d'études. En plus d'offrir des cours particuliers, par exemple l'acquisition des habiletés de vie, les orienteuses et les orienteurs peuvent aussi organiser, superviser et appuyer des programmes offerts à la grandeur de l'école, par exemple l'enseignement individuel par les pairs, les artisans de la paix ou le conseil étudiant.

Counseling
Plusieurs problèmes empêchent apparemment un grand nombre d'orienteurs et de professeurs d'orientation de bien faire leur travail. Premièrement, divers rôles, mais particulièrement ceux des enseignantes ou enseignants et conseillères ou conseillers, ont traditionnellement été regroupés sous un même titre. Il est possible que la séparation et la spécialisation de ces rôles soient plus efficaces pour les écoles et pour les élèves, et que la spécialisation plus poussée du personnel crée des services d'orientation et de counseling de meilleure qualité et plus accessibles.

Il ne faut pas oublier non plus que, pour toutes sortes de raisons, le personnel d'orientation n'est pas toujours préparé adéquatement à ce travail et n'est pas toujours affecté correctement. Par exemple, des conseillères et conseillers à temps partiel enseignent souvent d'autres matières, et ont reçu très peu de formation en orientation.

De surcroît, parce que les conseillères et les conseillers n'ont pas de charge d'enseignement à temps plein et qu'ils sont donc «disponibles», les écoles leur confient souvent des

tâches que d'autres feraient mieux, comme des fonctions administratives touchant les inscriptions, la tenue de dossiers, et ainsi de suite. Finalement, un trop grand nombre de conseillères et de conseillers estiment que leur bureau est le meilleur endroit où effectuer leur travail et ils y restent, attendant que les élèves viennent à eux : ils desservent ainsi une minorité d'élèves qui vient, plutôt que de répartir leur temps de façon planifiée entre différents groupes d'élèves qui pourraient profiter de leurs services. Dans de nombreuses écoles, le counseling a tendance à être individuel et réactif; ni l'une ni l'autre formule ne réussit, et toutes deux limitent beaucoup l'efficacité des conseillères et des conseillers auprès de la population étudiante dans son ensemble.

L'objectif même des services de counseling personnel dans les écoles est de rejoindre les élèves et de les aider à bien s'intégrer à la vie de l'école, pour qu'ils puissent réussir leurs études en dépit de difficultés ou de distractions plus ou moins graves, qui sont très courantes dans la vie de tous les jours, particulièrement à l'adolescence.

La meilleure stratégie pour satisfaire beaucoup de ces besoins, c'est la prévention : offrir du counseling en groupe et des programmes collectifs d'apprentissage/d'acquisition des habiletés de la vie dans des domaines comme la prise de décisions, les techniques d'études, la gestion du stress, et ainsi de suite. En outre, des programmes d'intervention destinés à des groupes d'élèves ayant des besoins précis à court terme – par exemple ceux qui risquent d'échouer ou qui ont été suspendus à cause de leur manque d'assiduité ou de comportements inacceptables – peuvent regrouper des services de counseling collectif et de counseling entre pairs, l'orientation, la formation et le suivi des pairs étant assurés par les orienteurs.

Il n'est pas absolument essentiel que les conseillères et les conseillers détiennent des brevets d'enseignement, ni que les enseignantes et les enseignants reçoivent une formation en counseling. Ce qui est essentiel, c'est que des spécialistes ayant la formation et le savoir-faire appropriés pour offrir du counseling préventif et du counseling à court terme soient disponibles et soient bien connus de tous les élèves, de sorte que celles et ceux qui désirent les rencontrer n'éprouvent pas de difficulté ou de stress.

Les conseillères et les conseillers peuvent recourir à divers moyens pour mieux se faire connaître des élèves et devenir plus accessibles. Ils peuvent notamment devenir les conseillères ou les conseillers du conseil étudiant; animer des cours de formation en préparation à la vie, en enseignement individuel par les pairs et en médiation de conflits; et devenir conseillers-animateurs de programmes collectifs à l'intention entre autres des élèves de sexe féminin, des immigrants récents et des parents adolescents.

Il est clair que lorsque les conseillères et les conseillers ne jouent pas un rôle actif dans la vie de l'école, ce n'est qu'une minorité d'élèves qui profitent de leur temps et de leurs services; leur utilité n'est donc pas reconnue.

> Il est clair que la majorité des élèves ne considèrent pas que le bureau de l'orienteuse ou de l'orienteur est l'endroit où ils pourront obtenir de l'aide pour régler leurs problèmes personnels. Si les orienteuses et les orienteurs estiment que c'est là une responsabilité importante, ils ont beaucoup à faire pour que les élèves finissent par comprendre qu'ils sont accessibles, et qu'ils peuvent répondre à ce besoin.[30]

Par ailleurs, lorsqu'ils prennent les moyens de se faire connaître et qu'ils se rendent accessibles, par le biais de contacts en classe et de programmes offerts à la grandeur de l'école, ils jouent un rôle positif.

Lorsque les élèves ont besoin d'aide à long terme ou d'aide intensive, l'enseignante ou l'enseignant, la conseillère ou le conseiller ou l'équipe d'enseignants et d'administrateurs qui passent en revue les aiguillages doivent adresser ces élèves à des professionnels de la santé, qu'il s'agisse de médecins, de psychologues, de travailleurs sociaux ou d'autres thérapeutes. Que ces professionnels de la santé travaillent directement pour l'école ou le conseil scolaire,

Une formation appropriée pour offrir des programmes d'apprentissage collectif, de préparation à la vie et de développement interpersonnel et intrapersonnel pourrait être le fondement d'un programme révisé à l'intention des orienteuses et des orienteurs, dans le cadre duquel leur rôle d'enseignement serait mis en lumière.

pour des hôpitaux, des cliniques ou des organismes communautaires, ou qu'ils travaillent à leur compte, ils jouent un rôle d'appoint essentiel.

Il n'y a pas suffisamment de conseillères et de conseillers dans les écoles par rapport à la population étudiante pour qu'ils aient le temps de donner du counseling individuel poussé, et ils ne doivent pas ou ne devraient pas prendre la responsabilité d'interventions prolongées auprès des élèves qui ont des problèmes de santé mentale. Lorsque les élèves ont des problèmes ou des préoccupations qu'il est impossible de régler rapidement, ils doivent avoir accès à des professionnels de la santé qualifiés à l'école ou à proximité, des personnes qui peuvent leur consacrer le temps et l'attention dont ils ont besoin, individuellement ou en petits groupes. C'est l'un des divers exemples qui témoignent de la nécessité d'établir des liens entre le système de santé et les écoles locales de façon à pouvoir offrir de l'aide aux jeunes quand ils en ont besoin et là où ils en ont besoin.

L'enseignement

Un programme d'orientation, sur le modèle de celui que nous avons décrit plus tôt lorsqu'il s'agissait d'apprentissage collectif et de préparation à la vie, peut être offert par des professeurs d'orientation qui passent un nombre prédéterminé d'heures en classe. Lorsqu'il n'y a pas d'orienteuses ou d'orienteurs (en général, avant la 9e année), les cours «d'orientation» qui sont offerts (prise de décisions et relations interpersonnelles) sont offerts par l'enseignante ou l'enseignant ou par une administratrice ou un administrateur qui peut avoir une certaine formation en orientation.

Il n'y a pas souvent de professeurs d'orientation ou d'orienteuses et d'orienteurs dans les écoles élémentaires. Nous avons préconisé, depuis le début de notre rapport, qu'en plus d'offrir un programme d'apprentissage bien planifié et stimulant, les écoles s'adressent à des personnes de l'extérieur pour offrir aux enfants d'autres genres d'expériences d'apprentissage – un grand nombre dans des domaines relevant de ce qu'il est convenu d'appeler l'acquisition des habiletés de la vie.

Plutôt que de s'attendre à ce que la directrice ou le directeur de l'école, déjà fort affairé, ou qu'une enseignante ou un enseignant déjà chargé de plusieurs matières présente un programme sur la prévention des maladies transmises sexuellement ou aide les élèves à se familiariser avec le fonctionnement du conseil étudiant, les écoles doivent se tourner vers la collectivité, où elles trouveront des personnes ayant les compétences et le savoir-faire nécessaires au sein de divers organismes publics dont le mandat vise certainement les familles et les enfants servis par l'école.

Nous avons affirmé que la formation à la préparation à la vie, dans des domaines comme l'art d'être parent, par exemple, devrait jouer un rôle important dans le programme d'études à partir de la 10e année. À l'heure actuelle, il se peut que ce soit les orienteuses et orienteurs qui offrent de tels programmes, ou encore des enseignantes et des enseignants spécialisés en études familiales. Peu importe que ces programmes soient offerts par le personnel enseignant ou le personnel non enseignant, les élèves ont besoin d'y avoir accès et d'avoir l'occasion de discuter de leurs préoccupations et de leurs questions au sujet de leurs choix en matière de santé et de mode de vie.

À notre avis, diverses personnes peuvent offrir un programme d'apprentissage collectif/acquisition des habiletés de la vie, ou encore des cours comme l'enseignement individuel par les pairs et d'autres genres de leadership et de services à des élèves de tout âge et de tout niveau. Il peut s'agir notamment des titulaires d'une matière en particulier, qui peuvent mettre l'accent sur les techniques d'étude ou l'apprentissage en petits groupes dans le cadre de leur programme; ou encore d'administratrices ou d'administrateurs, d'orienteuses ou d'orienteurs ou de spécialistes de domaines autres que l'enseignement, par exemple les travailleuses et travailleurs de la santé publique et les travailleuses et travailleurs communautaires.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants qui ont reçu une formation en orientation représentent l'une des diverses catégories de personnel capable d'offrir un programme de ce genre. Une formation appropriée pour offrir des programmes d'apprentissage collectif, de préparation à la vie et de développement interpersonnel et intrapersonnel pourrait être le fondement d'un programme révisé à l'intention des orienteuses et des orienteurs, dans le cadre duquel leur rôle d'enseignement serait mis en lumière.

Recommandations 43, 44 et 45

Pour répondre aux besoins des élèves en matière d'orientation et de counseling personnel :

** Nous recommandons premièrement que le ministère de l'Éducation et de la Formation assume la responsabilité de communiquer avec le ministère de la Santé et définisse, de concert avec lui, les programmes et les services essentiels de promotion de la santé mentale qu'il y a lieu d'offrir dans les écoles; la formation professionnelle nécessaire pour celles et ceux qui les offriront; les services qui devraient être offerts aux élèves à l'extérieur des écoles et par qui; et les structures de partage des responsabilités à l'égard de ces services entre les deux ministères.*

** Nous recommandons deuxièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation clarifie la nature et la fonction du counseling personnel et social dans les écoles, et notamment :*

a) qu'il redéfinisse la formation appropriée que doivent recevoir les orienteurs ou les conseillers en counseling personnel, et qu'il établisse et mette en oeuvre un plan pour la formation ou le recyclage des personnes qui offrent actuellement ces services ou qui devraient les offrir; et ce, en collaboration avec l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et des représentants des collèges et des universités. Cette formation devrait également être accessible par le biais d'autres programmes que celui de la formation des enseignantes et des enseignants;

b) qu'il s'assure que de tels services soient offerts par les personnes qui, après une date déterminée, auront reçu la formation ainsi définie.

** Nous recommandons troisièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation élabore un nouveau programme-cadre en matière d'orientation personnelle et sociale qui remplacerait* Orientations : Programme-cadre – cycles intermédiaire et supérieur, *1984, et qui comporterait une description du type de dotation différenciée nécessaire à la prestation de services d'orientation et de counseling dans les écoles élémentaires et secondaires.*

En ce qui concerne les élèves qui ont des besoins importants en matière de services de santé mentale, nous appuyons fortement le principe voulant que l'institution qui a la responsabilité primaire de l'enfant ou du jeune détermine l'aide requise, et que les autres institutions travaillent de concert pour satisfaire les besoins ainsi définis. (Pour plus de détails à ce sujet, voir le chapitre 14.)

Nous estimons qu'il est important que les décideurs et décideuses envisagent la formation au choix d'une carrière, l'éducation personnelle et sociale et le counseling comme des fonctions distinctes – et qu'ils s'assurent que les personnes qui les offrent aient une préparation adéquate et reçoivent toute l'aide voulue; nous savons cependant que dans plusieurs écoles, la formation au choix d'une carrière, la préparation à la vie et l'orientation et le counseling collectifs et individuels sont des fonctions intégrées. Ces programmes sont accessibles et de grande qualité, et les élèves, le personnel enseignant et les parents les respectent.

Nous avons été encouragés de trouver des initiatives exemplaires dans ce domaine, parce qu'elles peuvent servir d'excellents modèles pour l'établissement de nouvelles lignes directrices au sujet de la formation et de la prestation des programmes.

Notes – Chapitre 10

1 CUMMINS, Jim. «The Role of Language Maintenance and Literacy Development in Promoting Academic Achievement in a Multicultural Society», Mémoire rédigé à l'intention de la Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 7–8.

2 Dans le texte, nous avons utilisé régulièrement l'expression «élèves immigrants». Même s'il est vrai qu'il y a peut-être un petit nombre d'élèves nés au Canada mais vivant dans un foyer où l'anglais n'est pas parlé qui pourraient profiter d'un programme d'ESL, nous tenons à souligner le nombre très limité de celles et ceux qui devraient être placés dans des classes d'ESL distinctes. La situation est cependant différente dans les écoles de langue française, où l'ALF est aussi pertinente pour certains élèves qui sont nés au Canada que pour ceux qui sont nés dans d'autres pays.

3 DANESI, M. *Studies in Heritage Language Learning and Teaching,* Toronto, *Centro Canadese Scuola e Culturale Italiana,* 1988, p. 45–51.

4 CUMMINS. «Bilingualism and Second Language Learning», annexe au rapport «The Role of Language Maintenance and Literacy Development». L'annexe paraît également dans la revue scientifique *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 1993, p. 51–70.

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires, Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique,* Toronto, 1993, p. 14–15.

6 CORSON, David. «Towards a Comprehensive Language Policy for Ontario: The Language of the School as a Second Language», Rapport rédigé à l'intention de la Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 3.

7 CUMMINS, op. cit.

8 CHENG, Maisy et SOUDACK, A. *Anti-Racist Education: A Literature Review,* rapport 206, Services de recherche du Conseil scolaire de Toronto, 1994, p. 47–49.

9 ODDEN, A.R. «Thinking about Program Quality», dans *Education Policy Implementation,* New York, Presses de l'Université de l'État de New York, 1991, p. 125–142.

10 ONTARIO. Rapport du Groupe de travail consultatif sur les langues d'origine présenté à M. Dave Cooke, ministre de l'Éducation et de la Formation, Toronto, 1993, p. 6.

11 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. Direction générale de l'examen et de l'exécution des programmes, *Review of Ontario Education Programs for Deaf and Hard-of-Hearing Students,* Toronto, 1989; et ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, *Review of Ontario Post-Secondary Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students,* Toronto, 1989.

12 COMITÉ CONSULTATIF MINISTÉRIEL SUR L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES SOURDS (anglophones). «Francophone Priorities in Deaf Education», Rapport présenté à M. Dave Cooke, ministre de l'Éducation et de la Formation, le 20 août 1993; premier rapport du Comité consultatif ministériel sur l'éducation des sourds francophones, août 1992.

13 WEBER, K. *Special Education in Ontario Schools,* Thornhill (Ontario) Highland Press, 1993, p. 14. Chiffres adaptés avec la permission de l'auteur.

14 YSSELDYKE, J.E. *et al.* «Similarities and Differences between Low Achievers and Students Classified Learning Disabled», *Journal of Special Education* 16, n° 1, 1982, p. 73–85.

15 JENKINS, J.R. «Similarities in the Achievement Levels of Learning Disabled and Remedial Students», *Counterpoint* 7, n° 3, 1987, p. 16.

16 JENKINS, J.R., PIOUS, C.G. et PETERSON, D.L. «Categorical Programs for Remedial and Handicapped Students: Issues of Validity», *Exceptional Children* 55, n° 2, 1988, p. 147–158.

17 ODDEN, op. cit.

18 PETERSON, P. «Alternatives to Student Retention: New Images of the Learner, the Teacher, and Classroom-Learning», dans Flunking Grades: *Research and Policies on Retention,* ouvrage collectif publié sous la direction de L.A. Shepard et M.L. Smith, Philadelphie, The Falmer Press, 1989, p. 174–201.

19 ODDEN, op. cit., p. 125–142.

20 ODDEN, ibid, p. 135–138.

21 GARTNER, A. et LIPSKY, D.K. «Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students», *Harvard Educational Review* 57, n° 4, 1987, p. 368.

22 KULIK, J.A. et KULIK, C-L.C. «Meta-Analytic Findings on Grouping Programs», Gifted Child Quarterly 36, n° 2, 1992, p. 73–77.

23 CORNELL, D.G. *et al.* «Affective Development in Accelerated Students», dans *The Academic Acceleration of Gifted Children,* ouvrage collectif publié sous la direction de W.T. Southern et E.D. Jones, New York, Teachers' Press, 1991, p. 74-101.

24 WINDER, C. «Preventing the Development and Escalation of Behaviour Problems in Primary Grade Classrooms». Thèse de maîtrise, Université de Toronto, 1991.

25 CONSEIL SCOLAIRE DE TORONTO, «Beyond Behaviour: Understanding Today. . . for Tomorrow», *Rapport du Behavioural Program Workshop,* février 1993, p. 1, 18 et 21.

26 Voir par exemple M. Levi et S. Ziegler, *Making Connections: Guidance and Career Education in the Middle Years,* Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991.

27 KING, Alan. *The Adolescent Experience.* Toronto, Comité de recherche de la Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1986, p. 134.

28 CONGER, D.S., HIEBERT B. et HONG-FARRELL, E. «Career and Employment Counselling in Canada: A Report to the Canadian Labour Force Development Board», Ottawa, 1993.

29 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LE RENOUVEAU ÉCONOMIQUE, *Task Force on Lifelong Learning,* «Improving Service to the Learner as Customer», Toronto, 1993.

30 KING, op. cit., p. 120.



11

L'évaluation du rendement

Indépendamment de la minutie apportée à la conception des programmes d'études ou de la formation approfondie que reçoit le personnel enseignant, il est évident qu'on ne peut pas savoir la façon dont les élèves apprennent si l'on ne mesure pas ou ne décrit pas, c'est-à-dire si l'on n'évalue pas, leurs résultats et leurs progrès. Or, ces données ont été jusqu'à présent en Ontario aussi rares que confuses.

L'évaluation influe énormément sur les programmes d'études et l'enseignement, surtout quand elle sert à prendre des décisions... Voilà pourquoi il faut la «façonner» avec minutie pour qu'elle nous indique le genre d'éducation que nous devons offrir et les types de programmes d'études et d'enseignement qui permettront de dispenser cette éducation.[1] [trad.]

Les éducatrices et éducateurs, qui reconnaissent que les écoles sont obligées en tant qu'établissements publics de rendre compte à la population de l'exécution de leur mandat, disent toutefois se heurter à beaucoup d'obstacles les empêchant d'effectuer une évaluation efficace et constructive. Les professionnels qui se spécialisent dans le domaine compliqué et technique de l'évaluation du rendement des élèves admettent qu'il est plus facile de se tromper que de ne pas commettre d'erreurs, de semer la confusion dans l'esprit du public que de l'informer grâce à des statistiques, et plus simple d'évaluer à grand renfort d'argent les connaissances des élèves que d'améliorer l'enseignement ou l'apprentissage. (Nous parlons ici des éducateurs professionnels, et non de ceux qui ont essayé, souvent avec succès, de créer des entreprises prospères à partir d'examens de masse, certes rentables mais pas véritablement utiles.)

Comme l'a fait ressortir le débat sur les programmes d'études, l'apprentissage ne se fait pas par étapes bien nettes, égales et selon un ordre invariable; on ne peut donc pas simplement vérifier les connaissances des élèves comme on contrôle la qualité d'articles au bout d'une chaîne de montage. Les examens que passent les élèves ne permettent ni de remédier à leurs problèmes ni d'améliorer l'enseignement; ils ne garantissent ni que les élèves décrocheront de bons postes ni qu'ils feront une carrière prestigieuse. Au mieux, ils informent quelque peu (mais jamais complètement) les parents sur ce que leurs enfants savent, et ils apportent aux enseignantes et enseignants des indications utiles sur la matière qu'ils ont bien enseignée et sur celle qu'ils devraient aborder différemment.

On sait que les écoles, les conseils scolaires et la province sont tenus de veiller à ce que les connaissances acquises par les élèves soient évaluées de façon claire et équitable, et à ce qu'on en rende compte dans un langage clair. Mais il faut aussi prendre garde au fait que cette évaluation est compliquée et coûteuse, même si elle a l'air simple au premier abord. Il faut certes l'effectuer, et bien, sans perdre toutefois de vue qu'elle constitue un moyen, et non une fin en soi. Elle doit non seulement permettre de décrire ce que les élèves apprennent et ce qu'on leur enseigne, mais aussi révéler les améliorations qu'il est possible et souhaitable d'apporter à l'enseignement. Et bien que les preuves indiquant que l'évaluation pousse souvent le personnel enseignant, parfois inconsciemment, à restreindre les programmes d'études et à limiter ses propres horizons et ceux des élèves foisonnent, il ne faut pas qu'il en soit ainsi. Nous avons besoin en Ontario de renseignements supplémentaires et de meilleure qualité sur ce que les élèves apprennent. Nous n'avons besoin ni d'une industrie des tests à grande échelle, ni d'un système d'éducation régi – et limité – par la nécessité d'enseigner uniquement ce qui se mesure facilement, ou de ne mesurer que ce qui s'enseigne aisément.

Le présent chapitre traite des problèmes inhérents au contrôle et à la diffusion des résultats des élèves, et du

L'évaluation constitue un moyen, et non une fin en soi. Elle doit non seulement permettre de décrire ce que les élèves apprennent et ce qu'on leur enseigne, mais aussi révéler les améliorations qu'il est possible et souhaitable d'apporter à l'enseignement.

Les parents veulent être informés : ils veulent qu'on leur explique clairement et honnêtement et au moment opportun les résultats scolaires de leurs enfants et les mesures que compte prendre le personnel enseignant si les progrès de leurs enfants ne sont pas satisfaisants.

Les élèves veulent que les enseignantes et enseignants leur indiquent clairement et rapidement ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer; ils se soucient de normes d'évaluation communes.

problème de la vérification de la qualité et de la cohérence de l'évaluation du rendement des élèves. Nous y décrivons de bonnes méthodes d'évaluation et nous proposons aux responsables de l'éducation en Ontario des moyens pour mieux rendre compte au public à ce propos; de plus, nous proposons des orientations qui déboucheront sur une amélioration continue, amélioration caractérisant tout système d'enseignement qui se respecte. Nous aborderons au chapitre 19 les obligations de redevabilité du système, par opposition à l'évaluation du rendement des élèves.

Évaluation du rendement des élèves : ce qu'on nous a dit

Nous avons remarqué que l'évaluation de l'acquis des élèves suscite beaucoup d'inquiétudes, surtout chez les parents et les élèves.

Les parents veulent être informés : ils veulent qu'on leur explique clairement et honnêtement et au moment opportun les résultats scolaires de leurs enfants et les mesures que compte prendre le personnel enseignant si les progrès de leurs enfants ne sont pas satisfaisants. Ils veulent des normes pour savoir comment leurs enfants se comparent par rapport à d'autres jeunes de leur âge, ou par rapport à des critères acceptés et uniformes concernant les connaissances que des enfants de cet âge doivent avoir acquises.

Le mot «norme» prête à confusion parce qu'il a à la fois un sens général et un sens précis, et que l'on s'en sert indifféremment dans les conversations sur l'apprentissage et l'évaluation. Lorsqu'on dit «on a besoin de normes supérieures», on parle de normes au sens général. Ainsi, le terme «norme» est souvent synonyme de «but» ou d'«objectif», et il renvoie à un idéal; il témoigne d'une passion pour l'excellence et d'un souci permanent de la qualité.

> «Les normes sont des idéaux objectifs et exemplaires qui représentent des buts élevés et réalisables pour chacun, même si certains ne peuvent (encore) être atteints.»[2] [trad.]

Dans son sens précis, celui que lui donnait souvent les parents qui nous ont parlé, la norme est un point de référence permettant de mesurer le rendement. Les éducateurs comparent les résultats d'un élève à plusieurs points de référence. Le rendement est comparé à celui obtenu par les autres élèves de la classe, du système scolaire ou de la province (évaluation normative), ou à un niveau établi à l'avance (évaluation à interprétation critérielle, ou axée sur des résultats). En ce sens, une norme est semblable à un «étalon» et renvoie à un état typique et non idéal. Les évaluations normatives comme celles à référence critérielle nous permettent de conclure si l'élève ne respecte pas la norme, s'il l'atteint ou s'il la dépasse, que cette norme corresponde aux résultats des autres élèves ou à un degré de maîtrise du contenu. Les personnes qui réclament des «tests normalisés» entendent des tests normatifs ou critériels, bien que les personnes à l'extérieur du système soient en général surtout habituées aux premiers.* Pensons au *Canadian Test of Basic Skills* et au test de lecture *Gates-McGinnity*. Les anciens examens du Ministère destinés à la 13e année sont des exemples de tests normalisés critériels.

Les élèves, le personnel enseignant du niveau postsecondaire, les employeurs et le public – comme les

* Le succès des tests normatifs s'explique par l'apparente simplicité de leur interprétation – simplicité bien trompeuse. Tous les dix ans ou presque, ces tests sont révisés, c'est-à-dire qu'on les met à l'épreuve sur le terrain pour savoir les notes qu'obtiennent effectivement les élèves. Si ces notes sont supérieures à celles enregistrées 10 ou 20 ans plus tôt, on redresse la «norme» ou la note moyenne à la hausse pour que le pourcentage d'élèves obtenant une note égale, supérieure ou inférieure à la moyenne reste constant, de sorte que la fameuse «courbe en cloche» de distribution des élèves se maintienne. C'est exactement ce qui s'est passé depuis cinquante ans : les élèves ont obtenu en moyenne des notes supérieures à de nombreux tests normatifs standard, ce qui a provoqué une hausse des normes. Il est ainsi facile – mais faux – de supposer que les normes n'évoluent pas parce que les notes restent les mêmes. Cela vaut non seulement pour les tests de compétence, mais aussi pour le test le plus trompeusement stable, le test d'intelligence. C'est pourquoi le quotient intellectuel «moyen» étant toujours égal par définition à 100, un enfant âgé de 10 ans aujourd'hui qui obtient 100 doit posséder plus de connaissances qu'un enfant de 10 ans ayant eu la même note en 1930.

parents – s'intéressent aux normes, pour des raisons et selon des points de vue différents.

Les élèves nous ont dit qu'ils tiennent à être informés : ils veulent que les enseignantes et enseignants leur indiquent clairement et rapidement ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer; ils veulent qu'on soit juste : ils pensent (comme beaucoup d'adultes) que certains enseignants ou enseignantes et certaines écoles sont plus «sévères» que d'autres, ce qui désavantage des élèves qui souhaitent s'inscrire au collège ou à l'université (ou qu'inversement ils sont trop indulgents et que, dans ce cas, les élèves sont mal préparés pour passer à l'année suivante ou entrer au collège ou à l'université). Eux aussi se soucient de normes d'évaluation communes.

Des représentants de divers secteurs du public – établissements d'enseignement postsecondaire, gens d'affaires, groupes professionnels – ont déploré d'une part ce manque de renseignements sur les connaissances des élèves et le fait d'autre part que, d'après les renseignements dont on dispose, les élèves n'apprennent pas suffisamment bien. C'était souvent eux qui demandaient davantage de tests normalisés, et ce pour recueillir plus de renseignements, et exigeaient un relèvement du niveau des normes (des attentes) d'apprentissage et d'enseignement.

Si beaucoup de parents et de membres de la collectivité ont recommandé une certaine normalisation des tests pour avoir une idée plus claire et cohérente des résultats des élèves, certains groupes de parents, en revanche, se sont dits inquiets des effets de la normalisation. Selon eux, elle pourrait avoir des retombées particulièrement nuisibles sur les élèves des minorités, des familles à faible revenu ou sur ceux ayant des besoins spéciaux, lesquels ne pourraient peut-être pas donner leur pleine mesure en raison des difficultés que leur poserait la langue ou la forme de l'examen, plus que le contenu; certains groupes d'enseignants craignaient que les résultats de tels examens soient mal interprétés.

L'histoire récente de l'évaluation des élèves en Ontario

> Depuis quelques années, on s'intéresse de plus en plus à l'évaluation, tout en se préoccupant davantage de la nature des méthodes d'évaluation les plus répandues et de l'usage que l'on fait de leurs résultats.[3] [trad.]

«Nous voulons affirmer notre engagement à l'égard de l'excellence, et insister sur le fait qu'il faut fixer des normes supérieures pour les élèves de l'Ontario.»

Federation of Women Teachers of Ontario

«Les normes devraient être établies à la lumière des commentaires faits par les parents, les enseignantes et enseignants, les élèves et les conseils scolaires.»

Premiers ministres des conseils d'élèves, Conseils des écoles catholiques du comté de London et Middlesex

paroles

«Les normes en vigueur diffèrent d'une école à l'autre. Tout le monde sait dans cette ville que certaines écoles sont moins sévères que d'autres. Des élèves du cycle supérieur changent d'établissement pour remonter leur moyenne aux CPO.»

R. Bergeron, un parent de Kingston

Le fait que beaucoup de personnes demandent, avec une certaine impatience et insistance, des renseignements plus complets sur les résultats des élèves dans tout l'Ontario témoigne de la pénurie de ce genre de renseignements depuis plusieurs décennies, comparativement à des temps anciens et à d'autres endroits du monde, et reflète l'actuelle «crise de confiance» touchant l'éducation, inquiétude certainement alimentée par le manque de données concrètes.

Les tests normalisés ne font guère partie de la tradition de l'Ontario. Tout au long des années 1950 et 1960, des examens normalisés étaient administrés à la fin de la 13e année (examens du Ministère) dans toutes les matières et fournissaient les seuls résultats dont on tenait compte pour l'entrée à l'université. La situation a changé au milieu des années 1960 : les résultats des examens ont été combinés aux notes accordées par les enseignants. À la fin des

« **Une analyse des résultats des élèves à l'échelle provinciale et internationale constitue un indice clé pour savoir quelle orientation prendre et s'assurer ainsi que nos jeunes trouveront leur place dans l'économie mondiale.»**

Hamilton Council of Home and School Associations

paroles

années 1960, les examens ayant été abandonnés, les notes des enseignants sont devenues la seule base d'évaluation pour l'entrée à l'université. Ce changement s'est produit parce qu'on s'est aperçu entre autres que les notes des enseignants permettaient aussi bien que les résultats des examens de prévoir les résultats des jeunes à l'université. Il n'y a là rien de surprenant : il est normal que le verdict d'une enseignante ou d'un enseignant qui a côtoyé un élève pendant une année et a pu juger de son rendement par rapport à toutes sortes de critères scolaires et non scolaires, constitue, mieux qu'un examen unique, un bon indice des chances de succès. Les tests classiques, comme ceux de la 13e année, portaient en général sur l'aptitude à mémoriser, à réciter par coeur et à travailler sous pression : ce sont, il est vrai, des facultés précieuses mais qui n'ont rien de commun avec les facultés de réflexion et d'acquisition des connaissances que nos écoles devraient encourager, ou avec les objectifs généraux que devraient viser les programmes d'études.

Les enseignantes et enseignants ont été très libres dans la conception de leurs propres outils d'évaluation et dans les jugements qu'ils portaient sur la qualité du travail d'un élève. On considérait que les notes qu'ils accordaient permettaient de façon acceptable et adéquate de décider si l'élève pouvait passer au niveau supérieur, où il devait être placé et quel programme il devait suivre.[4]

Dans les années 1970 et au début des années 1980, alors que d'autres provinces et beaucoup d'états américains élargissaient leurs programmes d'évaluation, l'Ontario confiait l'évaluation aux éducateurs et éducatrices. Le Ministère a créé la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario (BIMO) pour constituer une banque de tests et d'outils parmi lesquels les enseignants pouvaient faire leur choix, quelles que soient leur discipline et leur classe. La BIMO était censée apporter une certaine cohérence à l'évaluation des résultats des élèves, mais elle n'a pas tenu ses promesses, sa mise en application ayant été laissée en grande partie au hasard et à l'initiative individuelle.

Cette politique consistant à laisser les mains libres aux enseignantes et enseignants transparaît clairement dans le document de politique sur les EOCIS (1984) concernant les classes de la 7e à la 12e année et les CPO :

> Le jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante sur toutes les données recueillies par l'observation et l'évaluation du rendement des élèves est généralement reconnue comme constituant la forme d'évaluation la plus efficace. À cet effet, l'enseignant ou l'enseignante trouvera dans les programmes-cadres les renseignements nécessaires sur les diverses méthodes d'évaluation du rendement des élèves. [trad.]

Les techniques d'évaluation ont donc bel et bien été expliquées, mais sans indication sur les normes à appliquer.

C'est en sciences et en mathématiques que l'on a procédé récemment en Ontario aux premières évaluations à grande échelle du rendement du système d'éducation. La province a effectué plusieurs évaluations dans les années 1980. Les médias en ont généralement conclu que les élèves de l'Ontario se classaient dans la moyenne, la moitié des autres régions étudiées (qui comprenaient habituellement quelques autres provinces et beaucoup d'autres pays) se situant au-dessus, et la moitié au-dessous. Ces notes «tout à fait ordinaires» reflétaient bien les résultats de l'Ontario à certains tests, mais pas à d'autres. En fait, aucune attention n'a été prêtée à l'ampleur ou au sens des écarts enregistrés; ces derniers étaient parfois tellement minimes qu'ils n'avaient aucune signification et n'étaient pas fiables. Des notes à première vue bonnes ou mauvaises selon un certain classement s'avéraient fréquemment très comparables parce que l'éventail des points était extrêmement réduit. Ainsi, à l'issue de la deuxième étude internationale sur les mathématiques, l'Ontario s'est retrouvé en milieu de classement dans la plupart des domaines alors qu'en réalité seul le Japon le dépassait en algèbre; l'Ontario et la Colombie-Britannique se sont classés à égalité avec deux autres pays; et tous les autres ont obtenu des notes

inférieures. Il en a été de même en géométrie : le Japon se classait en tête suivi, à égalité, de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et de cinq autres régions. Mais, lorsqu'on établissait un classement du type «palmarès sportif», l'Ontario semblait réussir beaucoup moins bien.

Il n'en reste pas moins vrai que les élèves ontariens obtiennent globalement en mathématiques et en sciences des résultats passables, mais pas excellents; en général, ils réussissent mieux sur le plan des habiletés de base que dans la résolution de problèmes plus complexes.

Selon nous, ce qui distingue le plus clairement l'Ontario des provinces ou pays ayant obtenu de bons résultats (ceux-ci diffèrent d'un test à l'autre et comprennent outre le Japon, la Hongrie, la Corée, Taïwan, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec), ce n'est pas la façon dont nos élèves apprennent, mais les connaissances inculquées. On appelle «occasion d'apprentissage» la différence entre ce qu'on demande à un examen et le contenu supposé d'un programme d'études dans un endroit donné. Quand on fait cette comparaison, on se rend compte que les élèves de l'Ontario reçoivent tout simplement un enseignement moins complet (concepts et sujets plus limités) en mathématiques et en sciences que leurs homologues d'autres pays et provinces. Le problème ne tient donc pas à leur rendement – nos élèves maîtrisent aussi bien ce qu'on leur apprend. Le problème se pose à l'entrée, et non à la sortie. Il se peut qu'on enseigne à nos élèves certains éléments qui ne se retrouvent pas dans les tests, mais il est clair qu'on néglige de leur en enseigner beaucoup d'autres que les jeunes d'ailleurs ont la possibilité d'apprendre.

> À de nombreux égards, les données sur les occasions d'apprentissage sont plus convaincantes que les résultats des élèves... [Les écarts] sont dus au fait que certains pays donnent une plus grande priorité aux mathématiques ou aux sciences que d'autres... La question est de savoir s'il faudrait enseigner davantage les mathématiques et les sciences... Un sujet n'est pas nécessairement plus important que les autres parce qu'on a choisi de l'inclure [dans un test international]. En revanche, lorsqu'un pays, dans une discipline, donne aux élèves deux fois plus d'occasions d'apprendre qu'un autre pays, il est impératif de se demander si ce deuxième pays enseigne suffisamment la discipline en question... Toute décision sur ce point doit être prise après examen du contenu de la matière et des besoins de la société, et non en fonction des résultats des élèves. La comparaison entre les occasions d'apprentissage met ce problème en évidence, et l'analyse des programmes d'études apporte une réponse.[5] [trad.]

«Tous les élèves de la 1re à la 9e année devraient passer tous les ans un test sur les compétences de base. Les parents et les élèves recevraient les résultats individuels, tandis que les résultats de l'école et de la province seraient rendus publics.»

Organization for Quality Education

paroles

(En 1995, la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences se fera avec la participation d'élèves ontariens de 3e, 4e, 7e et 8e année, ainsi que d'élèves d'écoles secondaires, et elle englobera les mathématiques, les sciences et la physique.)

Récemment, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a décidé d'entreprendre des évaluations nationales dans le cadre de son programme d'indicateurs du rendement scolaire, lequel vise des échantillons d'élèves choisis dans chacune des provinces participantes. Le premier test a été réalisé en 1993 dans le domaine des mathématiques auprès d'un échantillon de jeunes francophones et anglophones de 13 et 16 ans de tout l'Ontario. Les deux groupes ont obtenu des résultats comparables à la moyenne nationale en ce qui a trait à leur connaissance du contenu (nombres et opérations, algèbre, mesure, géométrie, statistiques, etc.) et à leur capacité de résoudre un problème; mais ils sont moins bons sur ce deuxième point que sur le premier, à l'instar des autres élèves canadiens, ainsi que l'ont aussi montré les tests internationaux; et ils sont relativement peu nombreux à atteindre un niveau de compétence très élevé. On observe de très grandes disparités entre les provinces, les élèves du Québec (francophones et anglophones) l'emportant en général sur ceux des autres provinces. (Les prochains tests porteront sur la lecture et l'écriture en 1994 et 1998, les sciences en 1996 et 1999, et les mathématiques en 1997 et 2000.)

De plus, le Ministère a effectué des enquêtes provinciales, au cycle supérieur, en géographie (1987), en chimie et en physique (1988), ainsi qu'en mathématiques et en lecture dans les classes de 6e année (1989), en mathématiques en 8e, 10e (niveau général) et 12e année (niveau avancé) (1990), et en écriture en 12e année (1992). Il voulait par là vérifier l'efficacité des programmes d'études en s'adressant à un échantillon représentatif d'élèves et en s'aidant de données recueillies lors d'entrevues et d'observations. (Certains conseils scolaires ont administré les tests à tous leurs élèves.) Bien que ces enquêtes n'aient pas été basées sur les résultats d'apprentissage, elles ont permis d'obtenir des renseignements intéressants sur la façon dont les élèves apprennent. L'enquête sur l'écriture en 12e année, par exemple, a révélé que la majorité des élèves savent écrire de façon «satisfaisante», mais qu'ils sont très rares à atteindre le niveau «supérieur».

Pour toutes ces analyses internationales, nationales et provinciales, on a utilisé des échantillons d'élèves, formule beaucoup plus économique lorsqu'on s'intéresse aux élèves en général, mais qui ne permet évidemment pas de tirer des conclusions par élève ou par école. Le ministère de l'Éducation et de la Formation nous a avisés, par exemple, qu'un examen provincial coûte environ quatre fois moins cher qu'un test administré à tous les élèves de la province. Ainsi, un examen général réalisé en lecture et écriture dans les classes de 12e année revient approximativement à 750 000 $, alors qu'un test équivalent donné en 9e année coûte quelque 3 millions de dollars.

Les résultats de ces analyses ont amené le public à réfléchir et à s'interroger sur l'éducation en Ontario, et ont provoqué un regain d'intérêt pour les évaluations régulières. En 1993, le gouvernement a donc modifié son projet d'examen en lecture et écriture dans les classes de 9e année (pour lequel il avait prévu d'utiliser un échantillon aléatoire d'élèves en provenance de toute la province) pour en faire un test visant les 140 000 élèves de 9e année de l'Ontario. (Un deuxième test du même genre sera donné en 1994-1995, là encore à tous les élèves.) L'examen de 1993 se fondait sur un programme d'études de deux semaines sur le thème de l'alimentation (anglophones) et de l'initiation aux médias (francophones), et il comportait un important volet par écrit; les notes obtenues comptaient pour 20 p. 100 du résultat global de l'élève. La majorité des élèves ont atteint ou dépassé le niveau dit «acceptable». Après avoir lu des textes rédigés par les élèves, certains médias ont toutefois remis en question la validité des qualificatifs «acceptable», «satisfaisant» et «élevé». Il n'existe évidemment aucune norme établie qui permette de déterminer le niveau des compétences en lecture ou en résolution de problèmes.

Les chapitres 7, 8 et 9 traitaient des résultats d'apprentissage permettant de mesurer les progrès des élèves; ils existent pour les classes de la 1re à la 9e année. Nous avons recommandé de les étendre aux autres années et niveaux, et de mieux les définir. Nous avons aussi fait référence aux normes élaborées dans les domaines des langues et des mathématiques, et nous avons recommandé d'en élaborer dans d'autres matières fondamentales. Ces normes pourraient et devraient être extrêmement utiles dans le cadre des futures évaluations.

Pour établir des normes, il faut à la fois examiner les résultats réels des différents groupes et essayer d'aboutir à un consensus parmi les éducateurs et le public.

On peut instaurer des normes pour de nombreux niveaux de complexité et d'excellence. Elles peuvent être très élevées (pensons aux exploits du patineur Elvis Stojko, aux écrits de Margaret Atwood ou aux travaux du chimiste John Polanyi), ou elles peuvent désigner des aspirations réalistes et des objectifs honorables et pertinents permettant de juger les résultats des élèves. Il est à noter qu'il n'existe qu'un seul moyen de fixer des normes : il faut s'appuyer sur divers exemples concrets, connus de tous les intéressés, qui permettent d'avoir une idée claire des attentes.

L'une des tâches les plus difficiles et délicates pour les éducateurs d'aujourd'hui est d'établir ces normes, avec le

consentement éclairé de tous. C'est seulement après avoir défini en termes pratiques ce que les élèves doivent connaître et savoir faire, en mathématiques à la fin de la 3e année par exemple, que l'on peut évaluer leur rendement et le comparer aux normes établies.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation a commencé à élaborer des normes pour la langue, la lecture et l'écriture, les mathématiques et le calcul. Ces normes reposent sur les résultats d'apprentissage du *Programme d'études commun* en langue et en mathématiques et définissent plusieurs niveaux de rendement («limité», «acceptable», «élevé», etc.) pour les élèves à la fin de la 3e, de la 6e et de la 9e année. Pour chaque discipline, les résultats de l'élève se classent dans une catégorie donnée, et par rapport à telle ou telle aptitude. En mathématiques, par exemple, les normes arrêtées reprennent les aptitudes appelées «mesure», «résolution de problèmes», «algèbre et modélisation», etc. définies dans le *Programme d'études commun.* Ces normes permettent de savoir selon quels critères les résultats des élèves peuvent être évalués, et elles donnent une idée claire de la façon dont ils sont jugés à l'échelle du conseil et de la province. Ainsi qu'on l'a dit, les résultats d'apprentissage et les normes doivent être très clairs pour toutes les disciplines fondamentales : langue, mathématiques, sciences, informatique, travail de groupe et relations interpersonnelles. Une fois au point et perfectionnées, les normes deviennent pour les enseignants et le public un bon outil de mesure des progrès accomplis par les élèves. Le ministère de l'Éducation et de la Formation a d'ailleurs déjà indiqué qu'il envisage d'utiliser ces normes pour évaluer les résultats au terme des trois années, mais il n'a pas précisé comment il compte s'y prendre.

À notre avis, il est impératif que le gouvernement de l'Ontario et les associations et organismes professionnels du secteur de l'éducation prennent un engagement ferme et durable en matière d'évaluation pour améliorer la situation et assumer pleinement leurs responsabilités envers la population. S'il ressort souvent du débat public que les évaluations effectuées à grande échelle apportent des indices sur le fonctionnement du système, celles-ci permettent aussi d'apporter des changements positifs. Notre commission s'occupant d'éducation, nous accordons une très grande importance à la qualité des évaluations, officielles ou non, qui s'effectuent quotidiennement dans la classe et renseignent, ou devraient renseigner, les élèves, le corps enseignant (et les parents) sur les progrès à accomplir. À force de répétition, ces évaluations fréquentes sont beaucoup plus à même de renforcer et d'améliorer l'apprentissage que les évaluations à grande échelle destinées à informer le public.

C'est seulement après avoir défini en termes pratiques ce que les élèves doivent connaître et savoir faire, en mathématiques à la fin de la 3e année par exemple, que l'on peut évaluer leur rendement et le comparer aux normes établies.

Évaluation du rendement individuel

Cette section traite de quatre sujets. Le premier, et le plus important, concerne les évaluations accomplies à des fins d'amélioration; en deuxième lieu, nous soulignerons la nécessité de comptes rendus clairs, exacts et justes sur ce que les jeunes apprennent. Par comptes rendus justes, nous entendons des évaluations individuelles cohérentes : une note de 75 p. 100 dans une école ne doit pas équivaloir à une note de 65 ou 85 p. 100 dans une autre; en outre, les parents doivent être parfaitement informés du rendement de leurs enfants par rapport à des normes explicites et universelles.

Il sera question, troisièmement, de la technologie de l'information, qui peut grandement contribuer à améliorer les méthodes d'évaluation. Nous nous pencherons enfin sur les risques de préjugés et sur la nécessité d'évaluer les élèves de façon équitable, indépendamment de leur sexe, milieu social et culture.

Évaluation à des fins d'amélioration individuelle : la raison la plus importante

La principale raison d'être de l'évaluation est de déterminer le niveau de l'élève pour l'aider à apprendre mieux, davantage et plus rapidement. En établissant ce que les

« **Dans les écoles secondaires, on insiste trop sur les notes, et pas assez sur l'enseignement.»**

Association des étudiants d'écoles secondaires de l'Ontario, Région ouest du centre métropolitain

« **La FEESO croit fermement à la redevabilité et elle est prête à soutenir l'élaboration de normes sérieuses pour l'évaluation du rendement des élèves de l'Ontario.»**

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

paroles

élèves connaissent – et ce qu'ils ignorent – on permet aux enseignantes et enseignants de tirer parti de l'acquis des élèves, et de se concentrer sur leurs lacunes. En outre, l'examen du rendement des élèves donne aux enseignants un moyen d'apprécier l'efficacité de leurs propres méthodes et efforts. En évaluant régulièrement les progrès des élèves, l'enseignante ou l'enseignant peut suivre ce que ces derniers apprennent, et procéder à des changements lorsqu'ils n'apprennent rien, pas assez vite, ou pas assez en profondeur. En procédant à des évaluations régulières, et en fournissant aux élèves des commentaires fréquents et détaillés, l'enseignant s'assure qu'ils comprennent ce qu'on leur enseigne et qu'ils pourront passer à la tâche suivante, donc progresser. C'est ce que nous appelons une évaluation formative, parce qu'elle nous aide à «façonner» l'apprentissage et l'enseignement nécessaires à la réussite des jeunes.

Les évaluations à grande échelle, qui visent les résultats de l'école, du conseil scolaire ou de la province, et les évaluations individuelles (comme les examens finals) qui servent à attribuer des notes et à rendre des comptes, ne sont pas très utiles à l'élève. Premièrement, les élèves doivent habituellement attendre un certain temps pour savoir comment ils ont réussi à ces tests, alors qu'ils auraient besoin de connaître immédiatement leurs résultats. Deuxièmement, les résultats communiqués peuvent se limiter à une lettre ou à un chiffre, au lieu de consister en une analyse des points forts et des faiblesses.

Troisièmement, pour les examens de grande envergure, on pose habituellement des questions auxquelles il est facile de répondre, mais qui ne donnent aucune idée de l'aptitude à régler un problème, de l'esprit d'analyse ou du niveau de compréhension.[6] Certains points superficiels peuvent être vérifiés par ordinateur, comme l'utilisation des majuscules et la ponctuation, mais ce genre d'outil ne convient pas pour noter le contenu, le style et d'autres éléments; et il ne permet pas de distinguer une mauvaise réponse explicable par un manque de compréhension ou de connaissances, et une mauvaise réponse due à une simple étourderie.

> Les enseignantes et enseignants comme les élèves n'ont aucune considération pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui «s'en tiennent aux faits», ne s'appliquent pas à de «vrais» problèmes, sont d'un «faible niveau» ou obligent à une «régurgitation». Malgré ces croyances bien ancrées, une bonne part du travail d'enseignement et d'apprentissage est superficiel, et l'on peut raisonnablement se demander si cela est dû aux pratiques d'évaluation et aux perceptions qu'on en a.[7] [trad.]

Il est indispensable que l'évaluation fasse partie intégrante de l'éducation. En Ontario, on fait régulièrement des évaluations en classe pour juger des progrès de chaque élève. Elles entrent dans le cadre des activités quotidiennes des enseignants et des élèves, du travail en classe, et elles se produisent fréquemment. Elles peuvent avoir un caractère officiel ou non, et elles se confondent souvent avec les tâches pédagogiques; elles peuvent intéresser un individu ou un groupe. L'évaluation en classe comprend des questions orales, des tests créés par le corps enseignant, des jeux-questionnaires, des dissertations, des devoirs, des examens, des projets, ainsi que des travaux d'observation, et elle peut porter sur d'autres produits ou des échantillons de travail qui peuvent renseigner sur le rendement. Étant plus fréquentes et variées, les évaluations en classe peuvent nous en apprendre beaucoup plus qu'un simple test sur ce qu'un élève connaît et a appris. Elles donnent au personnel enseignant la possibilité de vérifier si les élèves acquièrent un sens critique, s'ils savent faire le lien entre l'acquis et ce qu'ils viennent d'apprendre, et s'ils ont du plaisir à apprendre. «Se limiter à une seule méthode d'évaluation reviendrait à utiliser un marteau pour tout faire, que ce soit pour pratiquer une opération du crâne ou enfoncer un pieu.» [8]

Pour apporter des données précises sur le champ de connaissances d'un élève et sur ce qu'elle ou il comprend d'un concept défini, un test doit se composer d'un certain nombre de questions. On a besoin d'un examen assez long pour savoir, d'une façon fiable, ce qu'un enfant de 10 ans connaît en mathématiques. De la même façon, pour savoir ce que cet enfant connaît en mathématiques, en langue, en sciences et en informatique, il faudrait prévoir un examen en plusieurs séances, qui revêtirait probablement aux yeux des enseignantes et enseignants et des élèves une importance supérieure à sa valeur réelle et ne fournirait pas, là encore, des renseignements aussi exacts et complets qu'une évaluation continue en classe.

Dans la classe, les élèves peuvent se livrer à des travaux qui aboutissent à des résultats utiles, ou à une véritable découverte sur le fonctionnement des choses. Ils peuvent rédiger des articles – sur papier ou sur ordinateur – à l'intention d'un véritable auditoire, par exemple pour les élèves d'une autre école, proche ou éloignée, ou pour le journal de l'école ou de la ville.

> Beaucoup de formes d'intelligence ne se prêtent pas vraiment à des tests, au sens où nous entendons habituellement le mot «test». Ce qu'il faut, c'est créer des environnements scolaires où nous puissions nous livrer à de nombreuses observations sur les talents des enfants, leurs intérêts, et les domaines où ils s'améliorent sensiblement.[9] [trad.]

Dans le cadre de leurs études préparatoires et du perfectionnement professionnel continu, les enseignantes et enseignants peuvent expérimenter toutes sortes de techniques d'évaluation. Cependant, les bonnes méthodes d'évaluation, qui visent une amélioration, exigent beaucoup plus d'attention que celle qu'on leur a traditionnellement accordée, davantage que celle qu'on peut leur accorder dans un programme de formation initiale d'un ou deux ans. La conception et la notation des tests et autres devoirs (rapports, exposés, projets) devraient occuper une place prioritaire dans le perfectionnement professionnel, tout comme l'utilisation et l'interprétation systématiques des informations recueillies par l'observation et au contact des élèves. Cette formation ne doit pas cesser au moment de l'obtention du diplôme : elle doit se poursuivre à l'école.

Si, comme les éducatrices et éducateurs le soulignent souvent, un examen à grande échelle a l'inconvénient de fournir souvent des renseignements sur ce qui est le plus facilement mesurable, il est tout aussi vrai qu'une évaluation précise des capacités de raisonnement plus complexes dans la classe exige une formation consciencieuse, beaucoup de pratique sous encadrement et le développement de compétences extrêmement négligées dans le cadre de la formation du personnel enseignant.

L'élève à qui l'on demande de résumer une histoire, par exemple, peut se contenter d'énumérer les idées véhiculées dans le texte, démontrant ainsi une certaine immaturité. (Cela peut être tout à fait normal chez de jeunes apprenants ou apprenantes, mais il en va différemment chez un adolescent.) Un autre élève fera preuve d'un certain jugement, dégagera les grandes idées et les ordonnera à sa façon. Mais là encore, bien que plus élaboré, ce résumé témoigne d'une attention égale apportée à chaque partie du texte ou à chaque épisode, et il consiste à reprendre l'intrigue, habituellement d'un bout à l'autre. L'élève qui comprend et maîtrise vraiment les choses (et qui ne se contente pas d'énumérer et de lier les idées principales) réfléchit aux thèmes sous-jacents, fait plus attention à certaines idées qu'à d'autres, ou peut même trouver de nouvelles idées à partir des principaux thèmes du texte (c'est ce qu'on appelle souvent «lire entre les lignes»). Déterminer et évaluer l'habileté des élèves à lire et à écrire à un excellent niveau, ce que certains appellent profondeur du processus d'apprentissage,[10] n'est pas quelque chose que tous les enseignants et enseignantes savent faire, ni décrire aux élèves et parents. Mais c'est un travail d'analyse et d'évaluation nécessaire si l'on veut enseigner et évaluer le degré de compréhension des élèves.

D'après ce qui ressort des audiences et des recherches, il faut que les enseignantes et enseignants fournissent en retour aux élèves et aux parents des informations plus complètes et de meilleure qualité, qui mettent en relief les points forts et les faiblesses, amènent le personnel enseignant, les élèves et les parents à faire les choses différemment, et soient suffisamment actuelles pour aider immédiatement l'élève et l'enseignant, au lieu de se rapporter à des éléments enseignés mais non assimilés par l'apprenante et l'apprenant plusieurs mois ou plusieurs semaines plus tôt.

Cela se compare en somme au travail de l'entraîneur : supposons qu'une enseignante ou un enseignant écoute un élève faire un exposé sur l'utilisation de l'ordinateur en graphisme, et trouve que l'élève parle trop vite et que la structure de son exposé ne permet pas à l'auditoire de suivre facilement. Plutôt que d'attendre la fin du trimestre pour consigner les faiblesses de l'élève en présentation orale, l'enseignant devrait lui expliquer dès que possible qu'il doit apprendre à parler plus lentement et à structurer ses exposés, l'aider à se réorganiser, lui proposer des techniques pour ralentir son rythme d'élocution, et lui donner la possibilité de refaire son exposé.

À notre avis, le premier bulletin de l'année, que ce soit en octobre ou en décembre-janvier, ne doit renfermer aucune surprise pour les parents. Il ne doit pas leur annoncer, par exemple, que leur enfant a des carences en lecture si personne ne les a encore avertis du problème. Nous savons (parce que nous en avons entendu parler et parce que certains d'entre nous ont vécu cette expérience) que cela se produit et c'est regrettable. Certes, le bulletin scolaire n'apporte pas toujours de bonnes nouvelles, mais il importe que le contact entre parents et enseignants soit fréquent et cohérent, indépendamment des résultats des élèves.

Les parents ont besoin de connaître les résultats des tests effectués régulièrement en classe ainsi que les notes obtenues dans le courant de l'année, dès septembre, et il est bon qu'ils puissent voir le dossier de leur enfant, qui doit faire état des progrès accomplis. Le personnel enseignant doit tenir les parents informés de la matière traitée au cours des dernières semaines et de celle qui le sera au cours des semaines suivantes; il doit expliquer aux parents comment ils peuvent aider leurs enfants à la maison pour que ceux-ci acquièrent certaines compétences ou connaissances.

Selon nous, pour que les évaluations individuelles, y compris la rétroaction, soient plus utiles aux élèves, il faut donner aux enseignantes et enseignants les renseignements et les aptitudes voulus pour qu'ils puissent mieux faire le lien entre l'évaluation et ce que les élèves apprennent. Il s'agit de mesurer ce qui importe le plus et, pour cela, on a besoin de programmes qui permettent d'évaluer de façon fiable et cohérente les compétences en écriture, en résolution de problèmes, en compréhension et en analyse dans toutes les disciplines – c'est-à-dire vérifier si les jeunes diplômés atteignent le haut niveau de compétence auquel nous aspirons. De tels programmes témoignent de l'engagement à enseigner, à réenseigner et à mieux enseigner. Étant donné qu'ils exigent énormément de temps, ils peuvent être coûteux, comme la plupart des outils de formation professionnelle de qualité. Mais, à partir du moment où nous saurons apprendre aux enseignantes et enseignants à évaluer correctement et avec logique des facultés intellectuelles complexes, nous serons capables de mesurer ce qui mérite vraiment d'être mesuré.

Nos évaluations ne peuvent pas être cohérentes sans être équitables – sujet sur lequel les élèves se sont abondamment exprimés. Actuellement, la seule formation que les enseignantes et enseignants reçoivent sur la cohérence des évaluations concernant les principales facultés de réflexion et de communication se rapporte aux matières enseignées dans la province et aux examens du CPO (organisés en fin d'études secondaires pour les élèves qui se préparent à aller à l'université); la majorité des enseignants ne sont donc pas

concernés. Or, ils ont tous besoin de mieux savoir évaluer, que l'évaluation soit effectuée par le biais de tests écrits, de rédactions, d'exposés ou de projets.

Vu que nous nous soucions d'abord de ce que les jeunes apprennent, nous voulons avant tout que le personnel enseignant soit en mesure d'évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, et de bien expliquer aux élèves (et à leurs parents) comment ils peuvent s'améliorer. Selon nous, si l'on vise à une amélioration, il est indispensable que l'enseignante ou l'enseignant sache comment procéder à une évaluation proprement dite et réagir en fonction des résultats. C'est pourquoi, en ce qui a trait aux évaluations, nous recommandons en premier lieu de faire des efforts en ce sens à tous les niveaux de la formation du personnel enseignant : facultés d'éducation, conseils scolaires, écoles et formation professionnelle continue dispensée dans des établissements de formation postuniversitaire comme l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO).

Évaluer la capacité d'entendement, de réflexion critique et l'aptitude à généraliser, à synthétiser et à appliquer les connaissances à plusieurs situations, est chose fort complexe et qui exige beaucoup d'expérience et de pratique. Communiquer les résultats de ce genre d'évaluation prend du temps – le temps de réfléchir, d'écrire et, souvent, de discuter des résultats avec l'élève ou les parents. Ces compétences s'acquièrent tout au long de la carrière de l'enseignante ou de l'enseignant. Nous pensons qu'une bonne partie de la pratique et de la formation devrait s'acquérir en cours d'emploi à l'école, et que les enseignantes et enseignants devraient systématiquement travailler en équipes pour noter les devoirs et les exposés, et pour discuter de leurs notes, guidés par des experts-conseils en évaluation.

Recommandation 46

** Nous recommandons que, pendant la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu, on consacre beaucoup plus de temps à apprendre aux enseignantes et aux enseignants comment évaluer les progrès des élèves de façon à aider ces derniers à améliorer leur rendement, et nous favorisons à cette fin un mécanisme de pratique et d'orientation dirigées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.*

« Les parents demandent de bons résultats, des normes de rendement claires, des programmes bien ordonnés. Ils veulent des résultats d'apprentissage mesurables qui permettent de dire si l'élève possède ou non certaines connaissances et compétences de base. Nous voulons savoir ce que nos enfants apprennent, comment ils l'apprennent, et comment les parents en seront informés.»

Maureen Somers-Beebe, Peterborough

paroles

Nous nous empressons de préciser que nous ne voulons *pas* dire par là que les enseignantes et enseignants devraient faire passer davantage d'examens, ni qu'ils devraient évaluer ou noter plus de travaux, mais qu'il serait bon qu'ils possèdent un niveau de formation et de compétence supérieur pour évaluer et communiquer les résultats des élèves.

Responsabilité de l'évaluation des élèves : bilan de l'apprentissage

> La redevabilité commence donc par des tâches plus humbles que les tests à grande échelle : il faut d'abord que les enseignantes et enseignants suivent de près et ajustent, avec rigueur et cohérence, le travail effectué quotidiennement à la maison et en classe par les élèves. Il faut d'abord ne pas accepter de travail mal fait. . . Il faut d'abord se doter d'une politique qui oblige les écoles à envoyer des bulletins aux parents plus que deux fois par année. En bref, si l'on veut se protéger du laisser-aller et des négligences qui peuvent mener une école à sa perte, il est nécessaire d'adopter un système de notation, des mécanismes de communication et des normes de passage à la classe suivante utiles et opportunes.[11] [trad.]

Nous avons vu jusqu'à présent qu'il est important d'évaluer le travail des élèves pour leur permettre de s'améliorer, de leur donner à tous des chances égales de montrer ce qu'ils savent, et de donner fréquemment aux

élèves et aux parents des renseignements cohérents qui les aident à suivre les progrès réalisés.

Le dernier bulletin du trimestre, du semestre ou de l'année est capital : il permet à l'élève et à ses parents de connaître le niveau qu'il a atteint par rapport aux connaissances et aux compétences qu'il doit avoir acquises à ce stade. Le sommaire d'évaluation qui figure sur le bulletin de fin d'année est conservé en permanence : il est versé au Dossier scolaire de l'Ontario et il peut servir au travail de planification d'autres enseignants ou à dresser un diagnostic du rendement de l'élève. Il peut aussi influer sur les décisions concernant le choix d'un cours ou d'une classe, le groupement par aptitudes et la préparation à des études postsecondaires. Cette évaluation a donc des retombées à long terme. Les écoles et les enseignantes et enseignants répondent de son exactitude et de sa fiabilité envers les parents.

Certains parents et autres intervenants nous ont dit que les bulletins scolaires ne sont pas très utiles : ils manquent de clarté ou ils ne renseignent pas assez sur le bagage acquis par l'élève et sur les principaux points à améliorer. Certains parents préfèrent une notation sous forme de lettres ou de chiffres, d'autres demandent plus de détails et voudraient avoir une idée plus précise des progrès de leurs enfants. Beaucoup de parents ont apporté leurs bulletins à nos audiences publiques, ou nous les ont envoyés, pour nous en signaler les incohérences et le charabia. Ces exemples n'étaient pas très flatteurs pour le corps enseignant, les directeurs d'école, les écoles ou les conseils scolaires concernés.

Les parents qui entretiennent des échanges réguliers et amicaux avec les enseignantes et enseignants sont en principe bien informés du cheminement de leur enfant, mais la communication ne se fait pas toujours dans d'aussi bonnes conditions : il arrive que des parents soient incapables ou refusent d'exprimer leurs inquiétudes ou leurs craintes, qu'ils ne comprennent pas le raisonnement de l'enseignant ou qu'ils soient en désaccord avec lui. Face à ce genre de problème, des communications plus fréquentes et plus franches valent mieux qu'une multiplication des évaluations ou des examens.

Le personnel enseignant doit être sensible aux parents qui ne comprennent pas, ne sont pas d'accord ou ont du mal à exprimer leurs craintes. Il doit rassurer les parents qui hésitent à manifester leurs doutes, pour éviter à leurs enfants une certaine forme de représailles. Le fait est qu'aucun bulletin scolaire, quelles que soient les précisions qu'il renferme, ne peut remplacer, pour le bien-être de l'élève, une bonne communication entre enseignants et parents.

Les parents veulent aussi savoir comment leurs enfants progressent comparativement à des normes acceptables et universelles qui n'existaient pas jusqu'à récemment. Maintenant qu'on a commencé à en établir, il est possible d'effectuer des évaluations normalisées, à condition que les enseignantes et enseignants soient équipés pour le faire.

Comme on l'a mentionné précédemment, la définition récente de normes et de résultats à atteindre par les élèves aide à établir une base plus claire et plus cohérente à l'échelle provinciale pour les programmes d'études et les normes sur lesquels l'évaluation sera fondée. C'est un grand pas de franchi. Nous avons fortement incité le ministère de l'Éducation et de la Formation à élaborer des programmes-cadres se fondant sur les résultats d'apprentissage qui donneront au personnel enseignant et aux parents une idée claire de la structure fondamentale de chaque champ d'études chaque année (voir les recommandations au chapitre 8). Nous avons recommandé de renseigner les parents et les élèves, au début de chaque année scolaire ou de chaque semestre, sur le contenu des cours en leur indiquant clairement les résultats d'apprentissage escomptés. Nous avons aussi conseillé de rendre plus compréhensibles les résultats d'apprentissage dans les cours du programme d'études commun, et d'expliquer par écrit les résultats attendus dans toutes les classes et les disciplines, y compris le programme des années de spécialisation (de la 10e à la 12e année).

« Nous recommandons d'administrer régulièrement des tests normalisés, dont les résultats devraient être analysés, puis comparés à ceux de tests semblables tenus dans la région, dans le pays et à l'étranger.»

Kingston District Chamber of Commerce

paroles

En fournissant des renseignements clairs à cet égard, sans pour autant aller dans le détail des différents niveaux ou normes, on aiderait considérablement les parents à comprendre ce que leurs enfants sont censés apprendre et ce qu'ils ont appris. Les normes établies (il en existe pour la langue, la lecture et l'écriture, et pour les mathématiques et le calcul, et nous avons recommandé d'en adopter pour les sciences, l'informatique et les habiletés d'apprentissage en groupe) permettent aux parents de mieux comprendre et d'évaluer de façon informelle les progrès de leurs enfants. Nous pensons que les bulletins envoyés aux parents devraient se fonder sur les mêmes résultats d'apprentissage et les mêmes normes que le programme d'études commun. C'est ainsi qu'il faudrait présenter aux parents, à l'occasion d'une rencontre avec l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, des exemples de travaux qui répondent à différentes normes pour qu'ils puissent bien comprendre le niveau de leur enfant et les résultats obtenus par ce dernier. Les bulletins devraient donner une bonne idée des résultats obtenus par l'élève dans les principaux domaines, comparativement à des normes claires et universelles.

Pour que les objectifs visés soient clairs, il faut expliquer par écrit aux parents et aux élèves, au début de l'année scolaire, les résultats à atteindre, puis les tenir informés des progrès accomplis tout au long du trimestre, du semestre ou de la session; les bulletins doivent correspondre à ces renseignements. L'application de normes uniformes et explicites influe aussi sur le degré d'équité et de cohérence.

Un élève (ou un parent) déclare un jour : «Il est injuste que M. ou Mme X (ou l'école Y) donne de meilleures notes que mon professeur (mon école). Les autres élèves obtiennent ainsi une moyenne supérieure, ce qui veut dire qu'ils passent avant moi pour entrer à l'université, même si les 80 p. 100 que j'ai obtenus équivalent à leurs 90 p. 100.» Passant outre aux plaintes individuelles, les universités et les collèges se soucient de recruter les candidates ou candidats les plus susceptibles de réussir. Les employeurs posent des questions quant au sens et à la valeur qu'il faut donner aux bulletins de notes ou aux diplômes. La société se soucie de donner à ses éléments les plus brillants la possibilité de poursuivre des études pour qu'ils contribuent à sa productivité et à sa compétitivité.

Puisque les normes cohérentes et uniformes qu'ils sont censés appliquer n'existent pas, les enseignants et les enseignantes ont établi leurs propres normes. L'apparente objectivité des chiffres, des pourcentages et des lettres employés pour la notation dissimule les écarts entre les normes; or, l'application de normes provinciales devrait avoir pour effet de limiter, en fréquence et en importance, les disparités entre les notes attribuées, à défaut de les faire complètement disparaître.

Car il est vrai que l'on ne pourra jamais éliminer totalement la subjectivité dans les évaluations, et il est faux de penser qu'il existe ou qu'il existera un jour un test objectif et infaillible pour tout ce que l'on veut inculquer à nos élèves. En revanche, on pourrait prendre des mesures pour atténuer, sinon supprimer, les écarts de notation entre enseignants.

Nous avons dit plus haut qu'il est nécessaire d'améliorer la compétence des enseignantes et enseignants à évaluer le travail des élèves avec précision et cohérence et que, selon nous, cette formation professionnelle doit commencer assez tôt et se poursuivre tout au long de la carrière. Pour que la formation et la pratique ainsi acquises donnent les meilleurs résultats possibles, il est extrêmement souhaitable d'en définir le contenu en se référant aux résultats d'apprentissage et aux normes qui serviront de base à l'évaluation. Dans ce but, on aura tout intérêt à créer des ressources pédagogiques et des guides qui se rapportent aux programmes d'études pour orienter les enseignantes et enseignants aussi bien au cours de leur formation qu'au cours de leur carrière. Ce matériel devra renfermer plusieurs exemples montrant comment on pourra mesurer de façon uniforme l'atteinte de résultats d'apprentissage précis à plusieurs niveaux (ou normes). «. . . il n'y a pas de

> **« On méprise les normes de l'éducation à un point tel que les relevés scolaires n'ont aucun sens, sont rédigés dans un jargon incompréhensible et servent davantage à dissimuler et à rendre confus qu'à informer.»**
>
> B. Heydorn, parent de Newmarket

paroles

raison qu'on soit évalué de la même façon... Si je comprends un principe mathématique, peu importe que je vous le démontre de telle façon ou de telle autre.»[12] [trad.]

Recommandation 47

** Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, sans tarder, les ressources pédagogiques nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants puissent évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, en se référant aux résultats d'apprentissage qui serviront de base à des évaluations et des bulletins normalisés.*

Il existe déjà un outil intéressant, mais qui a besoin d'être mis à jour et peaufiné : la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario (BIMO), mentionnée plus haut, qui renferme des tentatives d'évaluation et des idées applicables à beaucoup de classes et de matières.

Nous suggérons ensuite de créer un bulletin de notes provincial, ou Rapport des progrès de l'élève (RPE), se fondant sur les résultats et les normes à atteindre dans chaque classe et dans chaque matière. Pour juger des progrès des élèves, on se reportera non seulement à une note globale par matière ou par domaine interdisciplinaire (mathématiques ou arts, par exemple), mais aussi à des résultats précis basés sur le programme d'études commun et des normes provinciales. Les bulletins du premier et du deuxième trimestre devront indiquer si l'élève est en bonne voie d'atteindre les résultats établis pour telle ou telle matière, et le bulletin de fin d'année s'il a atteint ces résultats à un niveau satisfaisant.

Dans les bulletins trimestriels (et, si possible, dans le bulletin de fin d'année), l'enseignante ou l'enseignant devrait donner aux élèves et aux parents des conseils pratiques et précis sur les progrès à accomplir et sur la façon de les accomplir. L'enseignant soucieux de faire une bonne évaluation des compétences de base fournira aux parents les renseignements qu'ils veulent et leur indiquera clairement où leurs enfants se situent comparativement aux normes provinciales. Autrement dit, nous pensons que, pour rendre les comptes que beaucoup de parents souhaitent, il faut des normes claires et des enseignantes et des enseignants capables de préparer des rapports d'évaluation limpides, dont le noyau (c'est-à-dire les principaux résultats d'apprentissage escomptés) soit le même aux yeux de tous les enseignants qui exercent dans la même année ou qui dispensent le même cours. Nous pensons aussi que les commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant sont un élément très important du bulletin et devraient faire état des véritables connaissances et compétences démontrées ou des difficultés éprouvées.

Selon nous, il serait aussi judicieux d'utiliser, après la 9e année, alors que les élèves suivent différents programmes chaque trimestre ou année, le même type de bulletin standard. Nous avons recommandé de définir les résultats d'apprentissage pour les cours qui suivent le programme d'études commun de la 1re à la 9e année; une fois qu'ils seront définis, le RPE sera tout aussi approprié après la 9e année. L'enseignant devra indiquer si l'élève atteint les résultats d'apprentissage escomptés, lui attribuer une note globale dans la matière enseignée, et ajouter quelques commentaires utiles pour les parents. Pour continuer ce qui se fait actuellement, les bulletins ainsi préparés dans toutes les disciplines seront fusionnés en un bulletin unique, qui contiendra autant que possible des commentaires de l'enseignant titulaire permanent ou de l'enseignant-mentor qui a vérifié les progrès des élèves dans toutes les matières. Tout ce travail pourrait être grandement facilité par l'utilisation de formulaires types et de programmes informatiques créés par le ministère de l'Éducation et de la Formation.

Il ne s'agit pas d'empêcher les enseignantes et enseignants et les écoles d'informer les parents d'une façon qui reflète les préférences et les besoins locaux. Nous suggérons au Ministère de préparer un bulletin scolaire unique fondé sur

les résultats escomptés dans chaque classe selon le programme d'études commun (et chaque cours du programme des années de spécialisation) et d'en transmettre une copie à chaque conseil scolaire par voie électronique; les conseils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données, mais pas d'en supprimer, et toute modification importante apportée au contenu ou à la présentation devra être accordée par le Ministère. Les conseils scolaires pourront évidemment y ajouter des documents, à condition que le Rapport des progrès de l'élève demeure le principal outil de communication. Il faudra prévoir suffisamment de place pour que les enseignants puissent inscrire leurs commentaires et indiquer les niveaux atteints. Le Ministère devra fournir une traduction aux parents qui ne lisent ni le français ni l'anglais et, au besoin, une version en braille.

Le Rapport des progrès de l'élève devra être conçu par une équipe d'éducateurs et d'éducatrices et d'experts en évaluation, en collaboration étroite avec la communauté (par le biais du Conseil ontarien des parents par exemple) et, au moins au niveau secondaire, avec les trois fédérations d'étudiants ou le Conseil des étudiants de l'Ontario (voir le chapitre 17). On devra d'abord mettre le RPE à l'essai sur le terrain puis le revoir régulièrement pour s'assurer qu'il répond aux besoins des enseignants, des parents et des élèves.

Nous ne voulons pas dire par là que ce bulletin du RPE doit être le même en 1re année et en 7e année, même en tenant compte de résultats escomptés différents. Nous pensons que les enseignantes et enseignants, les élèves et les parents sont les mieux placés pour choisir la structure des bulletins, compte tenu des écarts qui séparent les âges. Les trois conditions de base sont la clarté, l'existence d'un lien direct avec les résultats d'apprentissage, et la consultation des usagers.

Recommandation 48

** Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de concevoir, en association avec des éducateurs et éducatrices de profession, des experts en évaluation, des parents, des élèves et des représentants du grand public, un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé Rapport des progrès de l'élève, il sera directement lié aux résultats et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données.*

« Les enseignants déplorent que les informations sur les résultats des élèves puissent être mal utilisées ou mal interprétées ou, comme cela se produit plus fréquemment, que les tests d'évaluation ne soient pas étudiés dans le cadre du système d'education tout entier.»

Federation of Women Teachers of Ontario

paroles

Il s'agit maintenant de s'entendre sur un moyen de communication qui reconnaisse l'importance de l'évaluation ainsi que le droit et le besoin des parents d'être informés sur les progrès de leurs enfants, si l'on veut qu'ils appuient l'apprentissage et l'école.

Nous pensons qu'au cours de chaque année scolaire, tous les enseignants et enseignantes devraient prévoir au minimum deux entretiens, en personne ou par téléphone, avec les parents ou les tuteurs de chaque élève dont ils ont la responsabilité au premier chef.

Ces entretiens (et nous disons bien deux au minimum), qui s'ajoutent à la rencontre officielle au moment de la remise du bulletin, doivent porter sur les résultats de l'élève, les améliorations, et les mesures concrètes que les parents peuvent prendre pour aider leur enfant dans ses études. Du jardin d'enfants à la 5e ou 6e année, cela devra concerner tous les élèves de la classe «principale» et, dans le cas d'un programme en rotation, cette responsabilité incombera à l'enseignant titulaire permanent ou à un enseignant-mentor, ainsi que nous le recommandons aux chapitres 8 et 9.

Nous suggérons d'organiser le premier entretien avant la remise du premier bulletin si, comme cela se produit fréquemment, celui-ci est prévu pour décembre; à partir de la 7e année, il sera probablement bon d'en profiter pour discuter de la mise sur pied d'un Dossier cumulatif de l'élève (voir le chapitre 8).

«Nous craignons que les tests normalisés ne se fondent sur un modèle mythique de l'élève auquel tous les jeunes seront comparés. . . Les enseignantes s'opposent à l'utilisation de tests normalisés pour comparer des élèves, des écoles, des enseignants et des systèmes. Des tests de ce type portent atteinte au principe du partenariat et engendrent la peur, l'isolement et des résultats négatifs.»

Waterloo County Women Teachers' Association

paroles

Nous sommes convaincus que la clé d'une évaluation aux fins de la redevabilité aux parents consiste en une évaluation normalisée élaborée par les enseignantes et enseignants, qui montre les progrès accomplis par les élèves pendant une année sur le plan de la réalisation des résultats d'apprentissage escomptés. Nous pensons que le gouvernement devrait consacrer les énormes ressources financières que requiert une bonne évaluation aux mesures qui profiteront le mieux aux élèves, soit à des programmes de formation complets et d'excellente qualité pour le personnel enseignant, lesquels permettront d'effectuer dans les classes des évaluations normalisées, complètes et de grande qualité.

Amélioration de l'évaluation de l'élève grâce à la technologie de l'information

> À notre avis, les technologies de l'information, notamment les micro-ordinateurs, aident à mettre en oeuvre des méthodes éducatives concordant avec les principes de l'évaluation formative. Elles permettent d'abord de recueillir et d'analyser les données d'une manière cohérente et, ensuite, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.[13] [trad.]

Nous pensons aussi que l'ordinateur a un rôle important à jouer dans l'évaluation de chaque élève, surtout parce qu'il nous donne la possibilité d'informer rapidement les élèves sur ce qu'ils ont appris et sur la façon dont ils l'ont appris.

Monsieur Eric Dempster, chef du Département des études commerciales au *Sir Wilfrid Laurier Collegiate Institute* de Scarborough, a adressé à la Commission royale par courrier électronique un mémoire qui explique comment la technologie peut être utilisée dans le cadre des tests pour améliorer l'apprentissage des élèves. M. Dempster explique qu'il a commencé à utiliser l'ordinateur pour effectuer des évaluations il y a six ans et qu'il a autorisé les élèves, y compris ceux qui avaient échoué mais à qui l'on n'avait jamais donné la chance de faire mieux, à passer les tests plusieurs fois. Il a fait une moyenne des notes obtenues, ce qui d'une part incitait les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes au premier test et d'autre part leur montrait qu'ils pouvaient s'améliorer. «Cette démarche a eu pour effet global de permettre aux élèves médiocres d'avoir davantage confiance en eux et de prendre rapidement conscience qu'ils pouvaient faire des progrès».

Le logiciel qu'il utilise actuellement pour les tests produit des questions au hasard, interdit aux élèves de recommencer un test et comprend des graphiques.

Les élèves de ses classes apprennent davantage que les matières enseignées : ils découvrent qu'ils peuvent s'améliorer et que l'auto-évaluation est un élément important du processus. Beaucoup d'employeurs nous ont affirmé que, pour rester concurrentielle, la main-d'oeuvre de demain devra savoir s'auto-évaluer. De plus, comme l'élève oriente son propre apprentissage en s'aidant de la technologie, l'auto-évaluation permet également de renforcer le rôle d'entraîneur et de mentor des enseignants et enseignantes.

Les expériences de M. Dempster ont été reprises dans les classes où l'on se sert du test informatisé adapté *(Computerized Adaptive Testing)* : l'ordinateur choisit une question en fonction de la réponse donnée à la question précédente.[14] Une bonne réponse est suivie d'une question plus difficile, et une mauvaise réponse d'une question plus facile. On connaît ainsi tout de suite le niveau de l'élève et ce, grâce à quelques questions seulement; cela attire aussi l'attention des élèves sur les domaines dans lesquels il leur faut plus d'aide ou plus de pratique, ce qui les rend responsables de leurs progrès.

Une rétroaction immédiate peut motiver des élèves qui s'intéresseraient autrement très peu à l'école. C'est ce qu'a démontré un projet-pilote mené auprès d'un groupe d'élèves

des quartiers défavorisés de New York[15] qui risquaient fort de décrocher. Ils se rendaient au laboratoire d'informatique une fois par semaine et passaient des tests de mathématiques «adaptés» produits par ordinateur. L'ordinateur faisait immédiatement une rétroaction, «récompensait» en faisant apparaître à l'écran un hamburger pour les élèves qui avaient obtenu 100 p. 100 dans chaque matière et produisait des feuilles d'exercices pour le reste de la semaine.

Contrairement aux attentes, beaucoup d'élèves de ce groupe expérimental se sont vraiment appliqués pour obtenir de bons résultats aux tests informatiques. Il leur arrivait quelquefois d'affirmer que la réponse donnée par l'ordinateur était fausse, alors qu'en fait elle était juste, ce qui montrait bien que l'évaluation leur tenait à coeur. Autre effet inattendu de ce projet : les élèves se sont livrés à une «concurrence amicale» pour gagner le hamburger. Au fil du temps, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques, grâce à cette concurrence amicale, à la rétroaction immédiate et aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant; de surcroît, ils avaient moins tendance à se laisser distraire par d'autres activités.

Il est aussi intéressant de noter que, contrairement aux conclusions d'autres recherches, l'ordinateur intimide moins les filles que les garçons.

Depuis quelque temps, la technologie sert au travail d'évaluation, à la collecte et parfois à l'analyse des données sur les progrès des élèves. Grâce à elle, les enseignantes et enseignants gardent trace des notes que les élèves obtiennent aux devoirs et aux tests; de plus, il existe des logiciels qui permettent de tracer un graphique des données ou de les afficher et de les analyser.

Nous sommes persuadés qu'une fois qu'ils disposeront de données plus nombreuses et meilleures, les enseignantes et enseignants seront plus en mesure de déterminer les programmes et les mesures qui conviennent le mieux à leurs élèves. L'amélioration des données et des façons de les afficher contribueront à pouvoir mieux faire rapport aux parents. Grâce à l'informatisation des évaluations et des diagnostics, les enseignants passeront moins de temps à noter, les erreurs de notation disparaîtront; en outre, il sera possible de créer des tests de formats différents et dans d'autres langues.[16]

Cependant, il faudrait que ces logiciels d'évaluation (trop peu nombreux actuellement) soient plus polyvalents, c'est-à-dire qu'ils devraient non seulement permettre aux élèves d'accumuler des faits, mais aussi d'organiser, d'analyser et de traiter les données. Plutôt que de permettre la seule évaluation de la quantité de connaissances acquises par les élèves, il faudrait aussi qu'ils donnent la possibilité d'en évaluer la qualité. Il faudrait qu'on puisse s'en servir pour effectuer des évaluations à partir de portefeuilles de travaux scolaire et de résultats «concrets» en se fondant sur des normes provinciales établies, en recourant à moins de tests à choix multiples (aussi appelés tests-devinettes), pour comparer les résultats des élèves à l'échelle de la classe, de l'école ou de la province. Les élèves se sentiront mis au défi de montrer qu'ils comprennent les choses plus qu'ils ne les mémorisent si le logiciel employé produit des graphiques tridimensionnels de qualité et s'il oblige les élèves à résoudre des problèmes et à présenter leurs réponses et solutions sous différentes formes.

Ce n'est pas demain que le système d'évaluation en direct d'Éric Dempster deviendra la norme dans les écoles de l'Ontario. Une innovation de cette nature exige ce qui suit : perfectionnement professionnel, matériel adéquat et logiciels appropriés dépourvus de tout préjugé. (Et, comme nous l'expliquons dans la section suivante, l'égalité d'accès à l'ordinateur s'impose pour éliminer les préjugés dans les évaluations.)

Nous pensons que le recours aux technologies de l'information peut grandement améliorer l'évaluation et nous proposons qu'elles occupent une place prépondérante dans le perfectionnement des enseignantes et enseignants à ce chapitre et que le ministère de l'Éducation et de la Formation, au moment où il introduira ces logiciels

d'excellente qualité dans les écoles de l'Ontario, insiste sur leur potentiel en matière d'amélioration de l'évaluation.

Des évaluations sans préjugés ou comment respecter les différences et reconnaître la diversité

> Il est inadmissible qu'un élève, en raison de sa couleur, de sa race ou d'un handicap, soit orienté vers des études qui ne conviennent pas à sa personnalité et à ses aptitudes.[17] [trad.]

Nous avons vu qu'il est important d'évaluer fréquemment et avec exactitude l'apprentissage et les connaissances de base de l'élève, qu'il existe un lien de cause à effet entre une rétroaction opportune et un apprentissage efficace et que les parents comme le grand public doivent être informés. Toutefois, la Commission sait que toute évaluation mal faite peut avoir de graves répercussions sur les élèves, individuellement et collectivement. Pour être efficace, utile et juste, le défi consiste à s'assurer que l'évaluation est bien faite, et non à l'éviter.

Dans les évaluations, il faut éviter le plus possible les préjugés et veiller à ce que le sexe, la classe sociale, la race, la culture et les handicaps ne soient pas considérés comme des facteurs négatifs. Les résultats des évaluations, y compris ceux des évaluations courantes en classe, peuvent avoir de sérieuses répercussions sur la confiance et la motivation des élèves et, donc sur leur rendement. L'évaluation peut aussi avoir une incidence sur la scolarité et provoquer des dommages irréparables chez une personne dont on sous-estime les compétences et que l'on place dans des groupes de niveau inférieur («en queue de peloton»), dans des classes pour enfants en difficulté ou dans des cours de niveau non universitaire au palier secondaire.

> Un nombre croissant de parents et d'éducatrices et éducateurs s'interrogent sur la surreprésentation des élèves de groupes minoritaires dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, les programmes de formation professionnelle ou les programmes de niveau fondamental. Viennent en tête des préoccupations le recours à ce qui apparaît comme un matériel d'évaluation impropre, l'utilisation de méthodes d'évaluation et de stratégies de placement inadéquates, et le caractère restrictif des possibilités d'apprentissage offertes par certains conseils scolaires.[18]

Beaucoup de groupes s'inquiètent des préjugés.[19] Diverses formes d'évaluation révèlent que les personnes pauvres, les membres de certaines minorités et les filles réussissent moins bien que leurs connaissances ou compétences pourraient le laisser espérer. Certains groupes se plaignent que leurs enfants ont été mal orientés à cause d'évaluations tendancieuses. Il y a plus de dix ans, par exemple, lors d'un colloque à l'Université York sur les relations raciales et ethniques au sein des conseils scolaires urbains, Marcela Duran a tenu ces propos :

> Nous avons créé un programme expérimental, en coopération avec la *Jamaican-Canadian Association,* pour réévaluer à l'aide de tests différents les résultats de 100 enfants antillais placés dans des écoles secondaires de niveau fondamental. Ces tests ont révélé que 90 avaient mal été orientés.[20] [trad.]

Il a été prouvé que les élèves appartenant à certains groupes sont plus susceptibles que d'autres d'être placés dans des classes ou des groupements homogènes de niveau inférieur pour enfants «peu doués»,[21] et les méthodes d'évaluation peuvent contribuer à ces décisions. Mais nous sommes convaincus qu'il ne suffit pas de modifier les modalités d'évaluation pour améliorer la situation : il faut en plus apporter des changements aux programmes d'études, aux méthodes d'enseignement et à d'autres secteurs (y compris comme nous l'avons clairement expliqué dans une autre partie du rapport, réduire considérablement le cloisonnement).

Compte tenu de l'importance de l'évaluation, celle-ci doit non seulement être dépourvue de préjugés d'ordre sexuel, social ou culturel, mais elle doit aussi mettre en lumière la diversité des compétences et connaissances, valoriser ce que les élèves connaissent et savent faire, même s'ils s'expriment d'une façon inhabituelle ou s'ils travaillent différemment.

« **Beaucoup d'instruments de mesure couramment employés sont faussés par des préjugés raciaux, culturels et linguistiques; en se fiant trop aux résultats de ces évaluations, on accumule des renseignements sur les enfants des groupes minoritaires qui sont souvent erronés et biaisés. . . et cela a de graves répercussions sur les perspectives d'avenir des élèves.** »

Anti-racist Multicultural Educators' Network of Ontario

paroles

En Ontario, ainsi que dans d'autres parties du Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, on s'est penché sur les incidences que les évaluations tendancieuses ont sur les minorités et les immigrants, car certains groupes minoritaires et groupes d'immigrants, ainsi que des élèves provenant de familles ou de communautés défavorisées, sont surreprésentés dans les classes pour enfants en difficulté et dans les groupements homogènes non universitaires.[22]

En ce qui concerne les tests, les préjugés peuvent se manifester dans de nombreux contextes : ainsi, bien que nous soyons favorables aux évaluations informatisées, nous reconnaissons que l'emploi des technologies de l'information n'élimine pas ce risque et qu'il peut même l'accroître. Nous savons que la facilité d'accès des élèves à l'ordinateur varie en fonction de leur milieu socio-économique. Par conséquent, certains seront plus à l'aise que d'autres devant un ordinateur et leurs résultats s'en ressentiront inévitablement.

On a décelé quatre causes possibles de préjugé en ce qui concerne l'évaluation des résultats d'élèves appartenant à des minorités ethniques ou raciales ou à des groupes d'immigrants. Le préjugé peut tenir au contenu et à la forme de l'examen, à la façon dont il est administré, à des facteurs propres au milieu de l'élève à l'école ou en dehors de l'école, et à la manière dont les résultats sont interprétés et communiqués.[23] Nombre de ces causes sont liées au manque de formation des enseignants et enseignantes en matière d'évaluation et peuvent entraîner une mauvaise orientation des élèves.

> Lorsqu'ils évaluent les résultats d'élèves appartenant à une minorité ethnique ou raciale avant de les placer dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, les éducateurs et éducatrices doivent aussi s'assurer qu'ils ont suffisamment tenu compte des facteurs linguistiques ou culturels, car ces derniers peuvent nuire à une évaluation équitable et exacte.[24] [trad.]

Les évaluations auxquelles sont soumis beaucoup de jeunes allophones ne font pas bien la différence entre les difficultés liées à la langue et le niveau réel des connaissances ou des compétences des élèves. Ces jeunes auront beau comprendre parfaitement tout le contenu ou toute la matière, ils ne pourront répondre aux questions les plus simples s'ils ne maîtrisent pas la langue dans laquelle on les interroge. Il existe un problème connexe au précédent, soit celui de confondre déficits linguistiques et déficits intellectuels. Il se peut que les élèves ayant immigré en Ontario aient besoin de temps pour apprendre la langue, mais cela ne veut pas nécessairement dire qu'ils doivent suivre un enseignement correctif ou être placés dans un programme pour enfants en difficulté.

On peut aussi mettre en opposition les évaluations qui ont davantage trait au milieu d'apprentissage, et celles qui mesurent ce que les élèves apprennent ou peuvent apprendre, c'est-à-dire leurs qualités propres.[25] L'enfant «ayant des difficultés d'apprentissage» est-il vraiment inapte aux études, ou le problème tient-il au fait qu'il ne bénéficie pas d'un enseignement suffisant en lecture?

Avant de prendre la décision de placer des élèves dans des classes pour enfants en difficulté ou dans des groupements de niveau non universitaire, il faut s'assurer que même en changeant le matériel du programme ou en attribuant un autre enseignant à ces élèves, ou encore en appliquant dans les classes ordinaires des méthodes d'enseignement modifiées qui réussissent auprès d'autres jeunes appartenant à divers groupes ethniques, linguistiques et socio-économiques, leurs résultats ne s'amélioreraient pas.

> En tentant de classer les gens par catégorie et de donner un sens rationnel à notre monde, nous faisons surgir des stéréotypes. En soi, le problème n'est pas là. Toutefois, nous nous heurtons à de réelles difficultés lorsque ces catégories sont d'une telle rigidité qu'elles nous empêchent d'apprécier le véritable potentiel des gens.[26] [trad.]

Compte tenu de l'importance de l'évaluation, celle-ci doit non seulement être dépourvue de préjugés d'ordre sexuel, social ou culturel, mais elle doit aussi mettre en lumière la diversité des compétences et connaissances, valoriser ce que les élèves connaissent et savent faire, même s'ils s'expriment d'une façon inhabituelle ou s'ils travaillent différemment.

On détient aussi la preuve qu'aux tests à choix multiples, les filles et les femmes réussissent moins bien que les garçons et les hommes. D'après les conclusions d'une étude menée conjointement par le *College Board et l'Educational Testing Service* aux États-Unis,[27] «l'écart entre les sexes s'accroît sensiblement quand on passe aux questions à choix multiples». La même étude indique que l'écart s'amenuise ou disparaît lorsque les élèves doivent écrire les réponses, sous la forme d'une composition ou d'un problème. Les auteurs en déduisent qu'il faut mélanger les instruments d'évaluation pour garantir l'équité des tests normalisés ayant un enjeu important.

On observe un autre type de préjugé lié au sexe dans les tests qui comprennent des questions ou des exemples se rapportant à des activités intéressant davantage les hommes que les femmes, certains sports par exemple. Or, en matière d'évaluation, il est impératif de traiter sur un pied d'égalité les jeunes des deux sexes et de tenir compte des besoins des élèves les plus divers.[28]

Dans le cadre des efforts déployés pour éliminer tout préjugé dans les tests, on a eu tendance à se concentrer sur le matériel, au lieu d'apprendre aux enseignantes et enseignants à élaborer des tests dépourvus de préjugés et à appliquer des méthodes de contrôle des connaissances justes. Voilà qui est plutôt surprenant étant donné que la plupart des formes d'évaluation – tests, devoirs, projets, discussions, etc. – font partie de l'interaction quotidienne entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves. Il faudra donc manifestement prêter plus attention à la formation et au perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant.

Autre façon de pallier le problème des préjugés : procéder plus fréquemment à des évaluations diverses en classe. Cela suppose toutefois que l'enseignante ou l'enseignant connaisse plusieurs méthodes. Autre possibilité : proposer aux élèves plusieurs façons de répondre aux questions lorsqu'on les interroge ou qu'on leur fait passer un test.

Pour être juste, une évaluation doit de plus tenir compte de la situation propre à l'élève. Ainsi, une évaluation à des fins de placement pourrait ne pas être appropriée dans le cas d'un enfant réfugié de fraîche date ou d'un élève qui vient de quitter un cours d'immersion en français et de commencer un programme en anglais. On a constaté qu'en procédant à une évaluation d'un élève dans sa langue maternelle, on isole des problèmes liés à l'acquisition de la langue seconde, et non à des lacunes des connaissances ou à un manque de compétences. On devrait donc avoir recours à cette méthode chaque fois que les circonstances s'y prêtent.

Les enseignantes et enseignants doivent savoir si les élèves et les parents ont l'impression que les évaluations sont équitables. Si ces derniers les trouvent inéquitables, c'est qu'il existe au minimum un problème de communication, voire une injustice. S'il est impossible de tester un élève dans sa langue maternelle ou de remettre à plus tard l'évaluation des résultats d'un jeune réfugié, il ne faut absolument pas que l'élève pâtisse de notre manque de ressources ou de temps, c'est-à-dire qu'il ne faudrait pas par exemple le placer avec des enfants plus jeunes que lui alors qu'un test indiquerait peut-être qu'il a tout simplement besoin d'un programme spécialement conçu pour lui et d'un soutien particulier.

La question des préjugés dans les évaluations prend une importance croissante vu que l'Ontario participe plus régulièrement à des évaluations qui font intervenir d'autres provinces et d'autres pays. Cela est particulièrement vrai dans une province marquée par de grandes disparités géographiques et sociales, et dont la diversité culturelle et linguistique va encore s'accentuer. Des évaluations équitables s'imposent si l'on veut que le système reflète plus fidèlement les besoins de tous les élèves.

En tant qu'outil pour regrouper les élèves selon leurs compétences dans différents cours, niveaux et programmes d'enseignement, les tests ont été un important moyen de restreindre ou d'accroître les choix offerts aux élèves dans leur existence et les possibilités, pour

> eux, de montrer leurs compétences. . . Le but. . . de l'évaluation n'est plus de sélectionner les jeunes qui seront autorisés à recevoir une bonne éducation, mais d'aider à ce que chacun réussisse dans ses études.[29]

Selon nous, il est impératif que le Ministère montre la voie en veillant à ce que ses propres instruments d'évaluation traitent tous les élèves équitablement et à ce que le matériel en usage dans les écoles soit approprié et dépourvu de préjugés. Pour ce faire, il doit vérifier le contenu et le déroulement des évaluations ainsi que la répartition des divers groupes par groupements de niveaux. La nouvelle division de l'antiracisme, de l'accès et de l'équité du Ministère peut montrer la voie à suivre pour s'assurer que les évaluations soient équitables. Il devrait aussi lui incomber de surveiller la mise en oeuvre des recommandations du Comité consultatif sur l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires pour l'égalité des chances en éducation.[30]

Recommandation 49

** Nous recommandons au Ministère de vérifier l'objectivité de ses propres instruments d'évaluation, et de contrôler en collaboration avec les conseils scolaires et les organismes professionnels d'autres outils d'évaluation; de permettre aux enseignantes et enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation pour les aider à dépister et à éliminer les préjugés dans tous les volets des évaluations; et de vérifier les effets des évaluations sur divers groupes.*

Évaluation à grande échelle du rendement des élèves et de l'efficacité des programmes scolaires

Évaluation du rendement des élèves à grande échelle

Après avoir établi que les évaluations doivent se fonder sur des normes reconnues, et que les enseignantes et enseignants doivent être formés à s'en servir de façon compétente et équitable, ainsi qu'à communiquer leurs conclusions avec clarté, nous abordons maintenant la question des tests externes, administrés simultanément à tous les élèves d'une même année ou d'un même cours. D'après certains, ces tests constituent un instrument de mesure plus objectif, donc plus juste et plus exact. Selon nous, il faudrait mettre au point des tests à l'échelle du système pour vérifier les progrès des élèves à certaines étapes critiques et garantir à la population qu'à ces étapes tous les élèves sont jugés à la même aune.

Il faut toutefois souligner que les tests à grande échelle ont leurs limites, faute de quoi on conclut à tort que ces quelques tests sont les plus importants dans la scolarité des élèves, ou que la solution idéale serait de multiplier ces tests. À notre avis, il est peu probable que les tests à grande échelle donnent une idée plus juste et plus exacte des progrès de l'élève que le jugement porté par un enseignant-évaluateur bien formé. En outre, ces tests sont souvent utilisés à mauvais escient. Voici les trois principaux problèmes à craindre lorsqu'on se sert des tests à grande échelle comme principal instrument d'évaluation.

Premièrement, les tests externes sont par la force des choses beaucoup plus courts que les évaluations faites en classe : un simple test ne peut pas refléter tout ce que les élèves sont censés apprendre pendant une année. Pour avoir une image conforme, par exemple, de ce qu'un élève de 6e année a appris en mathématiques, il faudrait lui faire passer plusieurs longs tests pour pondérer des facteurs étrangers comme son état général (heures de sommeil, alimentation) un jour donné ou la présence, dans l'énoncé d'un problème, d'un mot inconnu (qui pourrait conduire à conclure par erreur que l'élève n'a pas compris la question ou l'opération mathématique) et ainsi de suite. Si, à notre avis, les informations recueillies par les enseignants et enseignantes pendant l'année doivent être la principale source de données sur le rendement de l'élève, c'est précisément parce qu'elles sont les plus susceptibles d'en donner une image exacte, à la fois cumulative et résumée. Un simple test de rendement, comme le *Canadian Test of*

« **Le Ministère devrait organiser tous les ans un examen provincial sur le programme d'études pour tous les élèves. . . et communiquer les résultats en termes clairs aux enseignants, aux parents et aux élèves.»**

Evelyn Dodds, Thunder Bay

paroles

Basic Skills ou d'autres comparables, n'a pas pour objet de renseigner en profondeur sur ce que les enfants connaissent. Il est conçu pour que l'on puisse classer les élèves par rapport aux connaissances acquises afin de faciliter leur placement. Ces tests n'apportent aucune indication qualitative sur l'enseignement et l'apprentissage.

> Imaginons. . . que vous avez obtenu telle note à un test normalisé. Dois-je en déduire que vous avez bien compris? Vous pourrez me répondre : «Mais oui, puisque ce test sert à vérifier le degré de compréhension». Mais. . . des chercheurs ont constaté que la majorité des élèves dans la plupart des écoles. . . ne comprennent pas vraiment ce qu'on leur enseigne. . . Quand on demande aux élèves qui ont eu de très bonnes notes. . . d'expliquer un phénomène physique, ils ne savent pas le faire. En fait, ils donnent des explications que l'on attendrait d'enfants de 4 ou 5 ans. . . On ne peut vraiment savoir si un élève a compris qu'en lui soumettant quelque chose de nouveau et en l'amenant à mettre en pratique ce qu'il a appris pour répondre à une question, régler un problème ou expliquer un phénomène.[31] [trad.]

> Les tests ne sont pas la panacée dans un système éducatif sous pression de toutes parts. Après tout, un mécanicien peut inspecter une voiture sans faire les réparations nécessaires. L'amélioration de l'enseignement à long terme repose sur une restructuration complète du système, et non sur l'application de «remèdes miracles» comme les tests normalisés. Le public a non seulement besoin d'être informé sur l'éventail croissant des instruments d'évaluation, mais aussi sur la façon dont il convient de les interpréter pour améliorer le rendement de l'élève, de l'école et du système tout entier. C'est pourquoi les tests ne constituent qu'un volet de la restructuration globale de l'éducation.[32] [trad.]

Deuxièmement, comme ils sont nécessairement brefs et comme on doit en noter des milliers en un temps record, les tests externes se composent habituellement de questions à réponse courte et à choix multiples, ce qui en limite sérieusement l'utilité quand il s'agit de mesurer la capacité de compréhension et d'apprentissage. Ils représentent un exemple type d'instrument qui permet de mesurer les choses les plus faciles à mesurer, et non les plus importantes. Nous ne voulons pas dire que de tels tests ne permettent pas de mesurer certaines compétences essentielles que tous les élèves devraient posséder, mais qu'ils ne permettent pas et qu'ils n'ont pas pour fonction de les mesurer toutes, ni d'en mesurer un échantillon représentatif. Ils s'appliquent mieux à certaines formes d'apprentissage, et il est très clair qu'une telle orientation exerce une influence nuisible sur les programmes d'études d'un système éducatif qui se veut attentif à l'apprentissage.[33]

Troisièmement, tout test dont on se sert pour faire des évaluations et communiquer des informations à grande échelle prend une importance disproportionnée; il peut avoir à long terme, comme c'est fréquemment le cas, des conséquences négatives sur les élèves et sur le système éducatif, en raison de l'utilisation à mauvais escient des renseignements recueillis. Les tests ayant pour objet de vérifier si la plupart des élèves ont assimilé la matière enseignée pendant l'année ne devraient servir ni à déterminer leur aptitude à apprendre, ni leur capacité à long terme de réussir à l'école ou de suivre le programme régulier. Le problème de fond tient à ce que les notes des tests sont utilisées à mauvais escient. Les décisions en matière de placement ne devraient pas reposer uniquement sur les résultats d'un seul test administré au cours d'une journée de l'année scolaire; c'est pourtant ce à quoi ils servent en général.

> Dès la fin des années 1970, des preuves indiquaient que la politique relative aux tests normalisés à grande échelle pouvait facilement entraîner des abus, incitant davantage à tricher qu'à améliorer l'enseignement. De plus, en se fiant aux tests normalisés pour responsabiliser les enseignants, on ne faisait que restreindre les programmes d'études et développer un enseignement fait de plus en plus en vue de l'examen et axé sur la mémorisation et l'acquisition de compétences de base et non sur une amélioration de la qualité de l'éducation.[34] [trad.]

Le test de langue, de lecture et d'écriture donné en 1993-1994 dans les classes de 9[e] année en Ontario (et qui sera repris en 1994-1995) constitue une bonne illustration à cet égard. C'est en réalité un très bon test : premièrement, il dure plus de six heures, réparties sur deux semaines, ce qui permettait aux élèves de montrer ce qu'ils avaient acquis et compris d'une façon qui aurait été impossible avec un test type d'une heure sur les «savoirs de base», ou un examen comparable. Deuxièmement, le test consistait non seulement en des questions à réponse brève, mais en une véritable évaluation du rendement.

Cependant, ce test nous en apprend moins sur ce que les élèves ont appris en lecture et en écriture pendant neuf ans (ou moins) de scolarité que les bulletins préparés par les enseignantes et enseignants sur la base de normes claires et uniformes. De surcroît, ce test ne permet pas de différencier les élèves selon le nombre d'années passées dans des écoles de l'Ontario avant l'examen. En revanche, il nous a bien aidés à déterminer si les élèves de 9[e] année en Ontario comprennent ce qu'ils lisent et s'ils sont capables d'écrire d'une façon claire et expressive, sans s'écarter du sujet. Il est encore trop tôt pour dire s'il améliorera l'enseignement et l'apprentissage, mais il s'avère bien supérieur à la plupart des autres tests en ce qui concerne l'obligation de rendre compte - outre qu'à raison de deux millions de dollars par an, il coûte beaucoup plus cher à administrer. (Comme nous l'avons déjà souligné, toutefois, un bon travail d'évaluation est *vraiment* très coûteux.)

Nous applaudissons aux efforts déployés par le Ministère pour organiser des tests à grande échelle visant à évaluer l'apprentissage de manière authentique. Cependant, un test a beau présenter des qualités, il est très difficile d'éviter que l'on en fasse un usage incorrect ou dommageable. Le Ministre a précisé aux éducateurs et éducatrices que ce test ne devait compter que pour 20 p. 100 de la note obtenue au cours et qu'il ne devait pas servir à prendre d'importantes décisions sur le rendement de l'élève. Il ne devrait avoir aucune influence sur la décision prise concernant le passage de l'élève au niveau supérieur, son inscription à des cours d'été ou son placement dans un programme ou un «groupement de niveau» différent en 10[e] année. Pourtant, on sait de sources officielles et officieuses que dans certains cas le test a précisément été employé à ces fins.

Indépendamment de la véracité de ces dires, et quel que soit le nombre de cas, nous pensons que les tests externes administrés à grande échelle ne peuvent pas faire autrement que de déboucher sur ce genre de situation. Ils se transforment en un enjeu de première importance, bien que ce ne soit pas leur but.

Tout en voulant souligner notre réticence à l'égard de tests très étendus, coûteux et universels, comparativement à des évaluations réalisées auprès d'échantillons, nous trouvons normal que le public demande qu'on emploie pour évaluer les compétences de base de leurs enfants, les mêmes moyens pour tous les élèves, à certains intervalles. C'est pourquoi nous recommandons de soumettre tous les élèves de la province à deux évaluations plutôt en début de scolarité, étant entendu que les éducateurs et éducatrices (et plus particulièrement le personnel de direction des écoles) expliqueront bien que les enseignants et enseignantes se serviront des résultats de ces évaluations au niveau individuel et collectif pour dépister les difficultés ou les lacunes de chaque élève et y remédier. En outre, les tests doivent déboucher sur une meilleure information des parents et servir à vérifier le contenu du programme d'études et sa prestation. Il est absolument hors de question qu'on les utilise pour le placement ou la répartition sélective des élèves. Ils doivent constituer un instrument de contrôle clé sur la façon dont les programmes d'études répondent aux besoins des élèves, et un moyen pour revoir ou perfectionner le contenu des programmes d'études ou les méthodes d'enseignement.

Nous recommandons aussi que les élèves passent beaucoup plus tard dans leur scolarité un test pour

Le public demande qu'on emploie pour évaluer les compétences de base de leurs enfants, les mêmes moyens pour tous les élèves, à certains intervalles.

l'obtention du diplôme d'études secondaires qui garantisse l'acquisition de la «littératie».

Évaluation des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul : il n'est jamais trop tôt pour bien faire

Nous avons bâti un système scolaire sur une base solide qui commence dès la petite enfance (voir le chapitre 7). Nous avons demandé avec insistance que l'on prenne des mesures pour que tous les enfants sachent lire, écrire et calculer à la fin de la 3e année. Nous nous attendons à ce que presque tous les enfants puissent alors lire et comprendre du matériel adapté à leur âge, faire une rédaction sur un sujet imposé ou de leur choix, en faisant preuve d'une connaissance raisonnable des règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation, ainsi que d'une certaine aptitude à organiser et «personnaliser» leur texte. Nous nous attendons également à ce qu'ils sachent faire les quatre opérations arithmétiques, et dans quels cas les appliquer. À nos yeux, un bon indice du succès du système serait que tel ou tel programme apporte à tous les enfants ou presque, vers l'âge de 9 ans, un bagage suffisamment solide sur lequel ils puissent s'appuyer pour acquérir des connaissances et des compétences intellectuelles plus complexes. Nous pensons aussi que les parents apprécieraient de rencontrer les enseignantes et enseignants pour discuter des résultats de ces évaluations générales et des progrès que devrait faire l'enfant à l'avenir.

Recommandation 50

** Nous recommandons donc de soumettre tous les élèves à deux évaluations uniformes à la fin de la 3e année, l'une en lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et de résultats d'apprentissage à atteindre bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves.*

Et, pour que les tests soient tout à fait crédibles aux yeux du public, nous proposons ce qui suit.

Recommandation 51

** Nous recommandons que l'élaboration, l'administration, la notation et la communication des résultats de ces évaluations soient confiées à un petit organisme de compétence supérieur, indépendant du ministère de l'Éducation et de la Formation, que l'on appellera «Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage».*

Celui-ci consultera des spécialistes de la province de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques pour élaborer sous leur leadership des instruments d'évaluation utiles, fiables, réalistes et complets. Il est clair que les directrices et directeurs d'école et les enseignantes et enseignants auront besoin d'aide pour interpréter et communiquer les renseignements obtenus grâce à ces instruments et nous pensons que l'organisme (par le biais des documents qu'il rédigera) ainsi que le Ministère pourraient faire office de guides auprès des conseils scolaires.

Les résultats de ces tests devront être transmis rapidement et dans un langage clair à chaque parent, à tous les enseignants dont les élèves ont passé l'épreuve, aux écoles locales, de même qu'à la population aux paliers du conseil scolaire et de la province.

Évaluation avant l'attribution d'un diplôme : niveau de «littératie» garantie

Une évaluation faite à un jeune âge, comme à la fin de la 3e année, présente l'avantage de donner une idée claire des points forts et des faiblesses de l'enfant, et de montrer dans quels domaines des efforts doivent être déployés à l'école et à la maison. À la fin des études secondaires, une différente sorte d'évaluation visant la redevabilité s'impose : l'un des principes fondamentaux du système éducatif est qu'il doit garantir au public qu'un élève titulaire d'un diplôme d'études secondaires sache suffisamment lire et écrire pour entrer dans la vie d'adulte, qu'aucun diplômé d'une école secondaire ne présente en lecture et en écriture des lacunes telles qu'elles ne l'empêchent de communiquer au niveau

postsecondaire, au travail ou pour remplir ses obligations quotidiennes en tant que citoyen et électeur.

Recommandation 52

** Nous recommandons que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le test de lecture et d'écriture.*

Le test sera donné en 11e année, soit un an avant l'attribution du diplôme. Les élèves qui y échoueront pourront le repasser, et devront le réussir pour obtenir leur diplôme.

Après un premier essai infructueux, certains élèves jugeront peut-être nécessaire de demander de l'aide, et il faut qu'ils puissent se la procurer pour se préparer à un deuxième essai. Le test ne conviendrait pas à certains élèves de programmes modifiés spéciaux (comme les élèves ayant un grave retard de développement) qui ne sont habituellement pas sanctionnés par un diplôme. Toutefois, il nous semble raisonnable de ne décerner un diplôme qu'aux élèves qui réussissent l'examen de «littératie».

Nous proposons que d'autres moyens d'évaluation à grande échelle soient employés, non pas au niveau individuel, mais auprès d'échantillons représentatifs d'élèves. Ils permettraient de savoir si le programme a bien été assimilé, comme c'est actuellement le cas avec les évaluations provinciales, nationales et internationales en mathématiques, en sciences et dans d'autres disciplines.

Efficacité des programmes scolaires : enquêtes sur les programmes et les examens

Ainsi qu'on l'a vu, chaque élève est évalué par les enseignantes et les enseignants, et dans le cadre d'évaluations à grande échelle. De plus, les progrès et les résultats des élèves doivent être communiqués très régulièrement aux parents.

En outre, les personnes responsables de la qualité générale du système – le gouvernement provincial et les conseils scolaires locaux – doivent non seulement s'assurer que chaque élève progresse, mais aussi que le programme d'études est dispensé convenablement et que, dans l'ensemble, dans chaque classe et dans chaque discipline, les élèves apprennent ce qu'ils sont censés apprendre.

On parle alors de contrôle du rendement au niveau du système. Il ne s'agit pas de vérifier ou d'évaluer les progrès de chaque élève ou de chaque classe, mais de contrôler le rendement des élèves et les méthodes des enseignantes et enseignants en vérifiant des échantillons représentatifs dans toute la province; de plus, ces échantillons doivent être suffisamment importants pour fournir des données fiables à l'échelle du conseil scolaire.

À cette fin, il existe en Ontario deux mécanismes de contrôle extrêmement valables au niveau du système. Le premier est appelé «enquêtes provinciales sur les programmes d'études», et le second, connu sous le nom de programme de perfectionnement des enseignantes et enseignants-Cours préuniversitaires de l'Ontario (PPE-CPO), consiste à analyser les examens dans les classes supérieures. Les deux ont des applications qui dépassent largement l'usage qu'on en fait et les rapports qu'on en tire actuellement. Il est regrettable qu'on y ait recours à l'heure actuelle sporadiquement et non systématiquement pour tous les programmes, et que les résultats ne soient pas suffisamment communiqués.

Enquêtes provinciales sur les programmes d'études

De temps à autre, on effectue des enquêtes provinciales sur divers cours élémentaires et secondaires. Dans chaque cas, l'enquête consiste à vérifier le contenu du cours auprès d'un échantillon représentatif d'élèves (par exemple, cours de lecture en 6e année ou cours de géographie dans les classes supérieures), ainsi qu'à inspecter le matériel de cours, à interroger le personnel enseignant et les élèves et à recueillir d'autres renseignements permettant de cerner ce qui est enseigné et appris.

sommaire

Pour contrôler le rendement scolaire, il n'est pas nécessaire de faire passer des tests ou des évaluations à chaque élève dans chaque classe. Des échantillons représentatifs en disent aussi long, et à moindre frais, sur la façon dont les élèves réussissent et le système fonctionne. C'est la méthodologie appliquée en matière d'évaluation sur la scène internationale, nationale et par la plupart des provinces. Le contrôle fréquent du rendement des élèves, grâce à des évaluations régulières d'échantillons d'élèves de différentes années d'études et prenant des cours dans différentes disciplines, est l'une des grandes responsabilités du ministère de l'Éducation et de la Formation.

À l'issue d'une enquête provinciale, le Ministère et tous les conseils scolaires possèdent grâce aux résultats obtenus par les élèves des informations concrètes sur les parties du cours de lecture ou de géographie qui sont enseignées avec succès aux élèves, et sur celles qui le sont moins. Ils peuvent également déterminer quelle ressource pédagogique manque, et dans quels domaines les enseignantes et enseignants devraient recevoir une formation plus poussée. Ces enquêtes sont utiles pour les évaluations à grande échelle, mais servent aussi au perfectionnement des enseignants et à l'élaboration des programmes. Malheureusement, elles ont lieu selon un calendrier irrégulier et imprévisible et leurs résultats sont insuffisamment diffusés au public. Comme des normes claires faisant l'unanimité ne sont pas fixées à l'avance, les résultats de ces enquêtes sont parfois remis en question.

S'il veut établir un bon programme pour les éducatrices et éducateurs et en faire un mécanisme de contrôle efficace, le ministère de l'Éducation et de la Formation devra s'engager à mener des enquêtes régulières dans toutes les matières du programme d'études commun, et des enquêtes plus fréquentes dans les disciplines fondamentales. Les enquêtes devront avoir lieu à des moments précis, que la matière relève du programme d'études commun ou d'un programme pour les années de spécialisation; en histoire ou géographie, par exemple, elles pourront se faire tous les cinq ans et viser les classes de 6e, 9e et 10e ou 11e année.

Certains conseils scolaires englobent dans les enquêtes provinciales tous les élèves, sans identification de l'élève. Nous nous réjouissons de ce souci de redevabilité au niveau local et nous estimons qu'il s'agit d'une très bonne décision, car elle prévient toute confusion entre les notes individuelles et les données globales sur le rendement du corps enseignant et des élèves de tout un établissement.

Il existe évidemment le risque important de comparaisons injustes qui passent outre de nombreux facteurs sur lesquels l'école n'a pas de contrôle. Cependant, les écoles et les conseils scolaires utilisent, et doivent continuer d'utiliser, les données des enquêtes provinciales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au niveau local. Nous pensons que les résultats des enquêtes devraient être communiqués non seulement au personnel professionnel et aux comités de gestion des écoles participantes, mais aussi bien évidemment aux administratrices et administrateurs des conseils scolaires chargés de surveiller et de soutenir le fonctionnement des écoles. Après tout, c'est à ce niveau que ces données peuvent servir à améliorer une école. (Pour plus de détails à ce sujet, voir la section qui suit.)

Ces enquêtes provinciales sur le programme d'études utilisent aussi des enseignantes et enseignants pour attribuer les notes, outil idéal de formation professionnelle à l'évaluation en classe, comme nous l'avons dit précédemment. En groupes et avec l'aide de personnes versées dans la notation, les enseignants et enseignantes s'entendent sur ce qui fait qu'un paragraphe ou une rédaction est plus ou moins satisfaisant qu'un autre, et ils établissent des critères pour juger uniformément les résultats. Par conséquent, les retombées du processus de contrôle sur le perfectionnement du personnel enseignant constitue, en soi, un élément qui contribue à améliorer le travail d'évaluation en classe.

Le processus de contrôle des examens

Dans les années 1980, le ministère de l'Éducation a commencé à contrôler les examens dispensés dans les cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO). Ce mécanisme, appelé officiellement PPE-CPO (PPE signifiant «programme de perfectionnement des enseignantes et enseignants»), a été conçu pour assurer la cohérence de la qualité et du contenu des examens ainsi que des normes de notation établies par chaque enseignant pour chaque cours comptant pour l'entrée à l'université. Il consiste à rassembler et à vérifier les examens que les enseignantes et enseignants donnent, et les notes qu'ils accordent aux élèves. Toutes les écoles

secondaires publiques, de même que les écoles privées inspectées qui offrent des cours préparatoires à l'université en dernière année (CPO), doivent se soumettre à ce système de contrôle des examens. Jusqu'à présent, ce système, qui est passé plus ou moins inaperçu et dont le public n'a pas eu connaissance, n'a pas été étendu à d'autres cours.

Après avoir étudié les pratiques suivies dans le cadre du programme PPE-CPO, le ministère de l'Éducation et de la Formation prépare un guide sur la conception et la notation des examens dans une matière particulière. Pendant leur formation en cours d'emploi, les enseignants et enseignantes sont informés du contenu des guides, et les écoles, à leur tour, envoient au Ministère le texte des examens finals et leurs grilles de correction, ainsi qu'une gamme de travaux ayant obtenu une note élevée, moyenne ou basse.

Une analyse des examens et de leur degré de conformité aux normes établies permet au Ministère d'évaluer les retombées des normes; les écoles qui s'en écartent sont priées de prendre des mesures de redressement et d'en informer le Ministère.

Les professeurs d'université prennent aussi part à ce processus, mais leur participation est en général fonction de leurs compétences individuelles et ne comporte ni l'obligation de représenter le monde universitaire ni de lui rendre des comptes. Nous suggérons qu'à l'avenir, au lieu de rester en dehors du débat, les universités et les collèges profitent de ce mécanisme pour exposer leurs besoins et leurs demandes en matière de normes.

Nous suggérons aussi que les professeurs et instructeurs qui enseignent au premier cycle universitaire, et non au niveau professionnel (faculté d'éducation), prennent part au processus. Les personnes qui enseignent l'anglais, la géographie ou d'autres matières en première année à l'université ou au collège sont davantage en mesure de participer aux décisions prises en ce qui concerne un niveau de rendement acceptable en 12e année, et de travailler de concert avec les éducatrices et éducateurs du palier secondaire pour aider les élèves à passer de l'école secondaire au collège ou à l'université.

Jusqu'à présent, les examens du CPO ont été analysés dans plusieurs disciplines (français, langue et littérature anglaises, arts visuels, calcul, économie, comptabilité, physique et chimie) et il est prévu d'ajouter une matière par an jusqu'en 1996. Bien que l'on attende des écoles ou des enseignantes et enseignants qu'ils prennent des mesures lorsqu'il ressort d'un contrôle que certains domaines laissent à désirer, la mise en oeuvre de ces mesures n'est pas systématiquement surveillée et les résultats n'en sont pas rendus publics.

Ce mécanisme, comme les enquêtes provinciales sur les programmes d'études, présente beaucoup d'intérêt parce qu'il fait intervenir nombre d'enseignantes et d'enseignants dans le travail de notation et leur permet donc ainsi d'accroître leurs compétences en matière d'évaluation. Il est impératif que le personnel enseignant porte de meilleurs jugements professionnels sur les réponses données à des questions fermées ou à choix multiples qui ne sont pas simples. En acquérant ce genre d'aptitudes et de compétences, les enseignants apprennent à évaluer avec cohérence un apprentissage de haute qualité.

Le mécanisme PPE-CPO présente toutes les caractéristiques propices à un bon travail d'évaluation et au perfectionnement du corps enseignant, mais il pêche sur le plan du contrôle de la qualité et de sa visibilité auprès du public, et a besoin d'être considérablement étendu. En tant que programme de contrôle, il peut contribuer à une application exacte et cohérente des normes d'évaluation par les enseignants; cela ne pourra que renforcer la crédibilité d'un système qui repose fondamentalement (comme n'importe quel système scolaire doit le reconnaître, et le reconnaîtra immédiatement s'il est honnête) sur la formation et l'expérience du personnel enseignant.

Conjugué aux enquêtes provinciales, le système de contrôle des examens donne un tableau assez complet de ce qui est appris, et du degré d'impartialité et de cohérence des

évaluations. On peut et on devrait le faire passer à l'étape suivante en se fondant sur ce qui a été appris, c'est-à-dire procéder à des modifications dans les programmes, la formation des enseignantes et enseignants et les méthodes de notation. De plus, la mise en oeuvre de ces modifications devrait être suivie.

Le système de contrôle des examens devrait être étendu à tous les cours de 12[e] année. Comme il peut grandement aider à atteindre la cohérence recherchée, et parce que nous pensons qu'il devrait être transparent, il conviendrait de l'amplifier et de transmettre tous les résultats au public.

Pour étendre véritablement le processus de révision des programmes et des examens, il ne fait aucun doute que les éducatrices et éducateurs de l'Ontario devront participer à l'évaluation des programmes beaucoup plus qu'ils n'en ont l'habitude, et qu'il faudra octroyer davantage de fonds à l'évaluation. Nous pensons que de tels efforts et investissements s'imposent; nous sommes convaincus qu'ils recevront le soutien du public, à condition qu'ils soient pensés et appliqués avec soin, et que l'on communique clairement et rapidement les résultats à la population. Nous voyons dans la vérification des programmes et des examens (c'est-à-dire les enquêtes sur les programmes et le mécanisme de contrôle PPE-CPO) une responsabilité importante et permanente du Ministère, en ce qui concerne la définition des résultats à atteindre par les élèves, des normes et des mesures ou stratégies d'évaluation, ainsi que l'administration, la notation et la diffusion des résultats.

Nous pensons à un programme d'évaluation cyclique de grande envergure à l'échelle de la province :

- dans lequel on établisse un ou deux domaines (aptitude, matière, élément commun à plusieurs programmes) à évaluer pendant chacune des trois prochaines années, en s'engageant à élargir le plan et à annoncer un nouveau programme par an;
- qui soit axé sur des résultats et des normes d'évaluation bien établis qui serviront de base pour juger le niveau de connaissances des élèves, et qui seront soumis à l'appréciation des éducatrices et éducateurs et du public;
- qui soit fondé sur un échantillon statistiquement fiable au niveau provincial;
- qui soit préparé et exécuté de concert par le personnel enseignant et des personnes spécialistes de l'évaluation;
- qui oblige chaque conseil scolaire à effectuer une évaluation à son échelle, de sorte que le contenu et la démarche suivie soient uniformes dans toute la province, et que les résultats soient comparables d'une compétence à l'autre.

Recommandations 53, 54 et 55

** Nous recommandons que le Ministère continue à participer et à apporter son soutien à des évaluations nationales et internationales, et à s'efforcer de les améliorer.*

** Nous recommandons que le Ministère élabore des plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), qui précisent les données à recueillir et la façon dont la mise en oeuvre sera surveillée, et qu'il communique les résultats au public et informe les éducatrices et éducateurs et le public sur la façon d'interpréter et d'utiliser les résultats.*

** Nous recommandons que, pour commencer, et durant cinq à sept ans, jusqu'à ce que le mécanisme soit bien ancré dans le système scolaire et dans l'esprit du public, on charge un organisme indépendant de mettre en oeuvre les évaluations provinciales à grande échelle dans les classes de 3[e] et 11[e] année et d'en communiquer les résultats. Les rapports et recommandations de l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage seront directement transmis au Ministre, à l'Ordre des enseignantes et des enseignants et à la population.*

« Souhaitant qu'un grand nombre d'élèves obtiennent leur diplôme, nous encourageons l'emploi de nouvelles méthodes d'examen qui tiennent compte de différents styles d'apprentissage.»

Premiers ministres des conseils d'élèves. Conseil des écoles secondaires catholiques du comte de London et Middlesex

paroles

Les autres fonctions de l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage sont décrites en détail au chapitre 19.

Communication des résultats des évaluations à grande échelle

Bien que les évaluations à grande échelle soient compliquées et coûteuses, les résultats qu'elles livrent et la mine de renseignements qu'elles contiennent doivent être diffusés en des termes faciles à comprendre, mais sans qu'ils en deviennent dérisoires. Les résultats obtenus par les élèves de l'Ontario aux évaluations internationales et nationales suscitent dans le public des questions et des inquiétudes, notamment parce que certains domaines semblent nécessiter des efforts concertés. Cependant, comme nous l'avons souligné, on s'est servi des résultats – quelquefois à mauvais escient – pour comparer l'Ontario à d'autres pays ou parties du Canada, mais sans apporter le soin nécessaire à l'analyse et à l'interprétation des études proprement dites. Bien que cela ne soit pas simple (ce sera l'un des grands défis de demain), il est indispensable de faire rapport des résultats de manière qu'ils soient compréhensibles et utiles. C'est un domaine où les médias ont aussi une importante responsabilité, soit celle d'informer le public et non de l'inquiéter sans réfléchir.

Certes, le gouvernement provincial s'intéresse en premier lieu à l'état général du système éducatif en Ontario, mais les renseignements sur les évaluations à grande échelle sont plus utiles aux parents et aux éducatrices et éducateurs lorsqu'ils peuvent se les procurer dans leur propre école ou système scolaire; les éducatrices et éducateurs regrettent que ces renseignements puissent perdre de leur utilité s'ils sont utilisés à mauvais escient.

Ces préoccupations ne sont pas isolées; d'autres compétences ont été la scène de débats animés, notamment dans celles où les résultats scolaires sont communiqués sous forme de classements ou de «palmarès» et servent uniquement à indiquer la qualité relative des écoles. Un simple coup d'oeil permet de se rendre compte que des comparaisons de ce genre sont totalement inadéquates et ne tiennent pas compte de facteurs exerçant une influence clé sur le rendement de l'élève, dont son milieu socio-économique, le niveau d'instruction des parents, l'aisance dans la langue d'usage, et ainsi de suite. En se contentant de classer les écoles, on peut apprendre où habitent les enfants les plus privilégiés, mais pas dans quelle mesure telle ou telle école contribue à l'épanouissement des jeunes. Le succès apparent d'une école peut être dû à des facteurs externes. De même, les écoles qui obtiennent des résultats modestes peuvent en fait être fréquentées par des élèves dont le niveau de rendement était faible au départ et qui ont fait beaucoup de progrès.

La question de la valeur ajoutée par les écoles fait l'objet de discussions très vives, créant des problèmes à la fois politiques et techniques. En Grande-Bretagne, notamment, où le processus est en vigueur depuis un certain temps, les enseignantes et enseignants soulignent avec raison que le rendement des élèves ne constitue pas une bonne mesure de la contribution de l'école au développement des jeunes, certains ayant même refusé de participer au programme d'examens national.

En examinant l'expérience britannique, on se rend clairement compte que lorsque l'objet de l'étude est de déterminer l'efficacité de l'école, elle doit comprendre certains éléments relatifs au contexte, comme la disposition des élèves à apprendre, la nature de l'enseignement et les ressources disponibles. Voici ce qu'écrit un statisticien britannique qui s'est penché sur ce problème :

> Il est techniquement impossible de classer avec certitude les écoles. . . il importe de ne pas succomber à la tentation de croire qu'il vaut mieux diffuser un minimum d'informations sur les écoles qu'aucune. Le problème tient à ce que de tels renseignements seront partiaux et trompeurs.[35] [trad.]

Les difficultés globales posées par l'ajustement des notes et le côté excessivement simpliste de la publication de notes brutes remettent en question l'utilité d'un classement des écoles. En Grande-Bretagne, la *National Commission on Education* a conclu qu'une seule statistique ne donne pas une bonne idée des effets de l'école sur les progrès des élèves.

Nous ne sommes pas en train de suggérer qu'aucune information ne devrait être fournie sur les résultats des écoles. Nous voulons en fait montrer combien il est difficile de comparer des écoles en se fondant seulement sur les notes et combien il est important que les écoles et les conseils scolaires donnent des renseignements complets sur eux.

La meilleure façon, et la plus constructive, d'utiliser les résultats des écoles à des fins de comparaison consiste à suivre les résultats d'une même école pendant un certain temps. À moins que des changements démographiques importants ne surviennent dans un quartier (ce qui ne se produit habituellement qu'au cours de plusieurs décennies), la population d'une école donnée se compare plus au cours des ans à elle-même qu'à celle d'une autre école.

En analysant, par exemple, l'évaluation d'un élève effectuée en 1997 aux résultats de la même évaluation faite en 1995 dans la même école, le personnel enseignant et la direction recueillent d'importantes indications sur la qualité de l'enseignement/apprentissage et les progrès accomplis. Lorsque l'on prévoit et prépare des comparaisons de ce type, le personnel se sent véritablement motivé à dresser des plans de perfectionnement scolaire et à comparer la série suivante de résultats à ces plans. En confiant aux écoles la responsabilité de s'améliorer, au lieu de les rendre responsables de facteurs qui leur échappent, on multiplie les chances de vraiment ajouter de la valeur et de la qualité aux pratiques qu'elles suivent.

> Pour évaluer la valeur ajoutée – et pour avoir une bonne idée de l'efficacité de vos écoles – vous devez comparer au cours d'une certaine période les résultats obtenus par le même groupe d'élèves à des tests et dans d'autres circonstances.[36] [trad.]

Une autre difficulté posée par la communication des renseignements tient à la nécessité de ventiler les résultats des évaluations à grande échelle en sous-groupes, selon le sexe, le milieu ethnique, la situation socio-économique ou la région géographique, par exemple. Ce type d'analyse est techniquement possible quand on possède les informations voulues, mais la plupart des conseils scolaires ne recueillent pas de données démographiques détaillées sur les élèves. En outre, comme c'est le cas pour la transmission des résultats de chaque école, il serait presque impossible d'expliquer les différences qui peuvent apparaître entre les groupes de population, à moins d'y ajouter beaucoup de données contextuelles. Or, sans ces ventilations, les enseignantes et les enseignants ne peuvent s'assurer de l'équité des évaluations.

Les décideurs politiques doivent prendre la responsabilité de communiquer efficacement au public les résultats des évaluations à grande échelle, et doivent collaborer avec des spécialistes techniques au courant de l'étude pouvant les aider à transmettre les résultats au public avec exactitude, sous diverses formes et à diverses occasions. Le principal défi est de fournir autant de renseignements que possible, avec exactitude et brièveté, sans simplifier à l'excès le message.

Les évaluations à grande échelle apportent rarement des réponses catégoriques, mais elles créent des conditions adéquates pour que les différentes parties intéressées – décideurs politiques, personnel enseignant et parents, entre autres – dialoguent de manière éclairée. Elles peuvent constituer la base de débats sur la politique des pouvoirs publics, et permettre d'établir l'orientation et l'ampleur des changements à effectuer. Avant toute chose, les décideurs de politiques publiques doivent mettre sur pied un éventail de plans d'action pour réagir directement aux résultats des évaluations.

Nous demandons instamment que l'on donne aux conseils scolaires et aux écoles l'orientation voulue et une

formation (initialement dispensée par l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage) pour qu'ils soient en mesure de communiquer avec précision et clarté les résultats des évaluations réalisées dans la province à la population qu'ils desservent. De plus, lorsqu'ils souhaitent faire leurs propres évaluations, il faut les y aider en leur fournissant d'excellents outils.

Recommandation 56

** Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, en collaboration avec des membres de la collectivité et des chercheures et chercheurs, des modalités précises pour recueillir et communiquer des données provinciales sur le rendement des élèves (notes et résultats des tests de «littératie» dans les classes de 3ᵉ et de 11ᵉ année) de groupes désignés, en fonction du sexe, de la race, de l'identité ethnoculturelle et de la situation socio-économique.*

Conclusion

Comme elles représentent la partie visible de ce que produisent les écoles, les évaluations et les enquêtes sur les programmes sont des éléments clés de la réforme du système d'éducation. Les membres de la Commission sont très conscients des retombées que les recommandations présentées ici auront sur les programmes d'études, l'enseignement, le corps enseignant, les administratrices et administrateurs et surtout sur les élèves. Comme le système d'éducation s'oriente vers un relèvement du niveau de «littératie» de tous les élèves, nous ne pouvons plus nous contenter de trier et de comparer les élèves. Au contraire, il faut, selon la Commission, déterminer clairement si les élèves atteignent les résultats d'apprentissage compliqués dont ils auront besoin s'ils veulent réussir au XXIᵉ siècle.

La meilleure façon, et la plus constructive, d'utiliser les résultats des écoles à des fins de comparaison consiste à suivre les résultats d'une même école pendant un certain temps. La population d'une école donnée se compare plus au cours des ans à elle-même qu'à celle d'une autre école.

Comme elles représentent la partie visible de ce que produisent les écoles, les évaluations et les enquêtes sur les programmes sont des éléments clés de la réforme du système d'éducation. Les membres de la Commission sont très conscients des retombées que les recommandations présentées ici auront sur les programmes d'études, l'enseignement, le corps enseignant, les administratrices et administrateurs et surtout sur les élèves. Comme le système d'éducation s'oriente vers un relèvement du niveau de «littératie» de tous les élèves, nous ne pouvons plus nous contenter de trier et de comparer les élèves. Au contraire, il faut, selon la Commission, déterminer clairement si les élèves atteignent les résultats d'apprentissage compliqués dont ils auront besoin s'ils veulent réussir au XXIᵉ siècle.

Notes – Chapitre 11

1 DARLING-HAMMOND, L. «Performance-Based Assessment and Educational Equity», *Harvard Educational Review* 64, n° 1, 1994, p. 5–30.

2 WIGGINS, G. «Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work», *Educational Leadership* 48, n° 5, 1991, p. 18–25.

3 LINN, R.L., BAKER, E.L. et DUNBAR, S.B. «Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria», *Educational Researcher* 20, n° 8, 1991, p. 15–21.

4 RUSSELL, H., WOLFE, C. et TRAUB, R. «Interface: Some Cold Facts on a Hot Argument», *E+M Newsletter*, IEPO, n° 27, avril, 1977.

5 NAGY, Philip. «National and International Comparisons of Student Achievement: Implications for Ontario», Rapport rédigé pour le compte de la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

6 Une étude réalisée aux États-Unis sur des textes de sciences et de mathématiques normalisés – ainsi que sur les tests qui accompagnent les manuels scolaires – par exemple, montre qu'ils comportent presque exclusivement (à près de 95 p. 100) des questions qui testent la mémoire volontaire et involontaire, et font presque entièrement l'impasse sur les questions concernant les fonctions supérieures qui interviennent dans la résolution d'un problème. Voir HOLDEN, C. «Study Flunks Science and Math Tests», *Science* 258, octobre 1992, p. 541.

7 KIRBY, J.R. et WOODHOUSE, R.A. «Measuring and Predicting Depth of Processing in Learning», *Alberta Journal of Educational Research* 40, n° 2, 1994, p. 148.

8 HANEY, W. «We Must Take Care: Fitting Assessments to Function», dans *Expanding Student Assessment*, éd. V. Perrone Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991, p. 142–166.

9 GARDNER, Howard. Cité par E.D. Steinberger, «Howard Gardner on Learning for Understanding», *School Administrator*, 51, n° 1, 1994, p. 28.

10 KIRBY et WOODHOUSE, op. cit.

11 WIGGINS, G. «None of the Above», *Executive Educator* 16, n° 7, 199, p. 16–17.

12 GARDNER, op. cit., p. 28.

13 DASSA, Clement., VAZQUEZ-ABAD, Jesus et AJAR, Djavid. «Formative Assessment in a Classroom Setting: From Practice to Computer Innovation», *Alberta Journal of Educational Research* 39, n° 1, 1993, p. 118.

14 HANCOCK, Vicki. et BETTS, Frank. «From the Lagging to the Leading Edge», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 26.

15 SIGNER, Barbara R. «CAI and At-Risk Minority Urban High School Students», *Journal of Research on Computing in Education* 24, n° 2, 1991, p. 189–203.

16 SANDALS, Lauren H. «An Overview of the Uses of Computer-Based Assessment and Diagnosis», *Canadian Journal of Educational Communication* 21, n° 1, 1992, p. 71. Cet article fait mention de divers autres avantages.

17 CHODZINSKI, Raymond T. «Teacher Strategies for Non-Biased Student Evaluation and Program Delivery: A Multicultural Perspective», *Canadian Modern Language Review* 45, n° 1, 1988, p. 65–75.

18 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Comité consultatif sur l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires pour l'égalité des chances en éducation, *Égalité des chances en éducation : évaluation et placement des élèves*, Toronto, 1987, p. 2.

19 Child, Youth and Family Policy Research Centre, «Visible Minority Youth Project», p. 44. Rapport rédigé par J. Cummins pour le ministère des Affaires civiques de l'Ontario 1989; et C. Tator et F. Henry, *Multiculturalisme et éducation : de la théorie à la pratique*, Ottawa: Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté, 1991, p. 20.

20 DURAN, M. Discours prononcé lors de *Words-into-Action*, colloque sur les relations raciales et ethniques dans les grands conseils scolaires urbains, Toronto, Université York, 1983, p. 67.

21 Voir, par exemple, CHENG, M. et SOUDACK, A. *Anti-Racist Education: A Literature Review*, rapport 206, Toronto Board of Education Research Services, 1994, p. 39.

22 Voir, par exemple : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Comité consultatif sur l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires pour l'égalité des chances en éducation, *Égalité des chances en éducation : évaluation et placement des élèves*, Toronto, 1987; Messick, Samuel. «Assessment in Context: Appraising Student Performance in

Relation to Instructional Quality», *Educational Researcher* 13, nº 3, 1984, p.3-8; et Samuda, Ronald. *Perspectives nouvelles en évaluation et placement des élèves de groupes minoritaires : une vue d'ensemble à l'intention des éducateurs*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990.

23 CHODZINSKI. «Teacher Strategies for Non-Biased Student Evaluation», p. 69. Cette liste s'inspire des travaux de Ronald Samuda.

24 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Changing Perspectives*, Toronto, 1992, p. 20.

25 MESSICK, op. cit., p. 3–8.

26 LEE, Enid. *Letters to Marcia*, Toronto: Cross Cultural Communication Centre, 1985, p. 60.

27 Cité dans *FairTest Examiner*, National Center for Fair and Open Testing, vol. 7, nº 4, 1993-1994, p. 14.

28 En 1980, MACINTYRE, R., KEETON, A. et AGARD, R. ont constaté que certains tests diagnostiques, comme le test de perception visuelle de Bender, le test d'acuité auditive de Wepman et l'échelle des niveaux d'intelligence chez les enfants de Wechsler, ne permettaient pas de dépister facilement les difficultés d'apprentissage des enfants appartenant aux groupes minoritaires. Cité par Samuda, *New Approaches to Assessment and Placement*, p. 7.

29 DARLING-HAMMOND, op. cit., p. 8–9.

30 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Comité consultatif sur l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires pour l'égalité des chances en éducation, *Égalité des chances en éducation.*

31 GARDNER, Howard, op. cit., p. 26-27.

32 LEWINGTON, J. et ORPWOOD, G. *Overdue Assignment: Taking Responsibility for Canada's Schools*, Rexdale (ON), John Wiley, 1993.

33 Pour plus de détails sur ce point, voir Toch, T. *In the Name of Excellence*, New York: Oxford University Press, 1991.

34 REARDON, S., SCOTT, K. et VERRE, J. «Equity in Educational Assessment: Introduction», *Harvard Educational Review* 64, nº 1, 1994, p. 1-4.

35 GOLDSTEIN, H. «Assessment and Accountability», Mémoire à l'intention du Parlement du Royaume-Uni, 1993.

36 WIGGINS, op. cit., p. 17.

Conclusion : Sommaire de ce que nous avons dit sur le système d'éducation

Notre vision du programme d'études est très vaste : elle repose sur le principe traditionnel et, à notre avis, fort approprié, selon lequel les enfants devraient acquérir des compétences de base essentielles. Ces compétences de base ont depuis toujours été la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul; elles incluent aussi depuis longtemps le raisonnement scientifique; et elles englobent dorénavant, nous en sommes convaincus, la connaissance de l'informatique et les compétences requises pour travailler en groupe et apprendre les uns des autres.

Depuis le début, nos discussions dépassent cependant le cadre du programme d'études traditionnel. En fait, nos propos ne se limitent pas aux programmes scolaires. Nos discussions et nos recommandations visent à comprendre et à améliorer le système d'apprentissage, que nous présentons comme un ensemble intégré qui s'étend au-delà des murs de la salle de classe, voire même au-delà des murs de l'école.

Traditionnellement, les discussions sur le programme d'études débutent avec le programme d'études de 1re année; elles incluent parfois le programme du jardin d'enfants. Pour notre part, nous considérons que l'éducation commence dès la naissance, avec les premiers enseignants des enfants : leurs parents. Nous espérons que les lectrices et les lecteurs de ces pages, avec toutes les questions qui y sont soulevées et les recommandations qui y sont formulées, verront clairement que nous demeurons convaincus que les parents sont les premiers et les plus importants enseignants, et que l'influence des parents et l'influence de l'école sur les apprenantes et les apprenants sont intimement liées et inextricables.

Dans bon nombre de nos recommandations, nous insistons sur la nécessité d'élargir les connaissances et d'intensifier la communication entre les parents et l'école, et d'amener les parents et l'école à échanger plus d'informations et à se partager plus de responsabilités. Nous voulons que les parents sachent ce que les enfants peuvent et devraient être en mesure d'apprendre à tous les âges et à chaque stade de leur développement pour deux raisons : premièrement, afin de permettre aux parents d'être de bons éducateurs à part entière et, deuxièmement, afin qu'ils se fassent les émissaires et les défenseurs de leurs enfants à l'école.

C'est pour défendre l'intérêt de l'enfant en sa qualité d'apprenant que les parents doivent être très bien informés et influents. C'est pourquoi nous parlons de la nécessité d'informer les parents sur la nature du programme d'études, sur ce que sont les résultats d'apprentissage et sur les normes de rendement qui sont considérées acceptables dans les matières de base.

Lorsque nous recommandons d'encourager les enseignantes et les enseignants à développer leurs compétences dans le domaine de l'évaluation du rendement des élèves, nous voulons, là encore, améliorer aussi bien l'enseignement que l'apprentissage, et mieux renseigner les parents et le public sur ce qui est enseigné et ce qui est appris à l'école. Il en va de même de nos recommandations concernant la tenue de revues des programmes d'études à l'échelle de la province et de notre recommandation concernant l'envoi à tous les parents d'un bulletin scolaire normalisé et instructif (Rapport des progrès de l'élève).

Nous avons dit que l'apprentissage commence dès la naissance, mais selon nous, le programme d'études commence à l'âge de 3 ans. Nous avons recommandé que des programmes à temps plein d'éducation de la petite enfance soient offerts partout en Ontario pour les enfants de cet âge. Même si cela va de soi dans certains pays, ce n'est certainement pas le cas au Canada : nous savons très bien que certains considéreront notre recommandation sur l'éducation universelle de la petite enfance comme un luxe

inutile ou inabordable – que c'est trop coûteux au départ, encore plus coûteux si c'est une mesure universelle de surcroît.

Après avoir étudié la preuve de l'efficacité de tels programmes, nous sommes toutefois convaincus que l'Ontario ne peut pas se permettre de se passer de programmes d'éducation de la petite enfance. Nos enfants fréquentent l'école plus longtemps que la plupart des autres enfants; nous investissons des sommes considérables dans les programmes de rattrapage et les programmes pour l'enfance en difficulté. Et malgré tous ces programmes et toutes ces dépenses, la réussite scolaire globale de nos élèves n'est pas remarquable. Même si le système public de l'Ontario dispense une excellente éducation à beaucoup d'enfants, il faut néanmoins regarder la dure réalité bien en face : seulement une minorité d'élèves développent une connaissance supérieure des savoirs de base; une minorité importante d'élèves ne terminent pas leurs études secondaires; et dans certains groupes défavorisés, cette minorité est si nombreuse qu'elle représente une majorité ou qu'elle frise ce seuil.

Nous croyons que nous avons les mêmes aspirations que la plupart des Ontariennes et des Ontariens : nous voulons que plus d'enfants reçoivent une meilleure éducation, et nous voulons que tous nos enfants, et nous disons bien tous, possèdent ce trésor irremplaçable que représente une excellente éducation. Grâce à des programmes d'éducation de la petite enfance de qualité, nous ferons un grand pas dans cette direction, pour plusieurs raisons d'ailleurs, l'une des principales raisons étant que les enfants acquièrent, dès leur plus tendre enfance, des notions sur la relation de cause à effet, sur les comparaisons et le contraste, sur les quantités, en bref, sur tous les fonctionnements de base du raisonnement et de l'apprentissage. Lorsque les enfants atteignent l'âge de trois ans, des enseignantes et enseignants compétents et bienveillants peuvent réellement enrichir le développement des tout-petits.

Aller à l'école très tôt dans la vie comporte de nets avantages pour les enfants. Or, ces avantages peuvent disparaître si, tout au long de l'élémentaire et du secondaire, mais surtout pendant les trois premières années de la scolarité obligatoire, on ne continue pas de mettre l'accent sur l'apprentissage et l'évaluation de l'acquisition des compétences fondamentales, et surtout de la compétence langagière.

Selon nous, presque tous les enfants devraient avoir maîtrisé les savoirs de base avant la fin de la 3e année. Nous avons même recommandé d'administrer un test normalisé de validation des savoirs de base (incluant le calcul) à ce niveau, en tenant pour acquis que des mesures importantes auront déjà été prises un ou deux ans plus tôt pour aider les enfants qui éprouvent des difficultés.

Même si nous savons que beaucoup d'enfants continueront d'avoir besoin d'aide tout au long du programme d'études commun et que certains problèmes d'apprentissage particuliers nécessiteront une attention spéciale soutenue, nous sommes convaincus que l'éducation de la petite enfance et l'aide précoce donnée aux enfants qui en ont besoin permettront d'éviter beaucoup de frustrations et de souffrances. Il s'agit là de la première mesure essentielle que le système peut prendre pour créer une population mieux éduquée.

Nous insistons sur la continuité. À partir du moment où ils commencent l'école et jusqu'au moment où ils quittent l'école secondaire, les enfants passent d'un enseignant à l'autre, d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre. Leurs intérêts et leurs aptitudes grandissent et évoluent, mais l'individualité et le désir de cohérence de chaque élève doivent prévaloir sur le reste.

Il est très difficile pour les enseignantes et enseignants ou les écoles d'avoir une idée aussi complète d'un élève, mais nous soutenons que, si les écoles ne parviennent pas à mieux faire leur travail, l'éducation des élèves demeurera trop

Dès qu'on considère le programme d'études comme un ensemble qui déborde de l'enseignement dispensé en salle de classe, on commence à apprécier les avantages, de même que la nécessité, d'assouplir le système d'apprentissage.

fragmentée et trop discontinue, et aura de graves répercussions tant sur l'individu que sur le système – au mieux, elle occasionnera une grande perte de talent et de potentiel; au pire, elle aura des effets carrément destructeurs.

Pour faire bénéficier les élèves d'une plus grande continuité, nous recommandons que, dès le début de la scolarité obligatoire en 1re année, une personne à l'école de l'enfant soit chargée de connaître l'enfant et son dossier pour que, d'une année à l'autre et au fur et à mesure que les enseignantes et les enseignants se succèdent, il y ait toujours quelqu'un qui sache si l'enfant progresse à un rythme normal. Cette personne s'assurera que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant ait une bonne idée des points forts et des besoins de l'enfant et pourra parler aux parents, en connaissance de cause, à titre de représentant de l'école. Lorsque l'école devient plus spécialisée et que les enfants ont plusieurs enseignantes ou enseignants, que le personnel enseignant a tellement d'élèves qu'il ne peut pas bien les connaître individuellement, nous recommandons que cette fonction de gestion de cas devienne beaucoup plus personnelle et pratique, et que chaque élève ait une enseignante ou un enseignant-mentor ou une autre personne qui suive ses progrès, qui le rencontre souvent, qui rencontre ses parents au moins deux fois par année, et qui l'oriente dans son choix de cours et de carrière, de manière à la fois informée et informelle.

Pour faciliter la consignation de données au cours de ces années, nous recommandons l'utilisation d'un outil de planification complet pour l'étudiant : le Dossier cumulatif de l'élève. Nous disons bien un «outil complet» parce que nous ne croyons pas utile que les écoles ignorent ce que leurs élèves apprennent et les intérêts qu'ils développent en dehors de l'école. Nous avons accordé beaucoup d'importance à ce que nous appelons la sensibilisation au choix d'une carrière dans le contexte de la communauté : c'est-à-dire que la communauté est, en soi, une école. Les écoles doivent en tenir compte et agir en conséquence. Le programme d'études doit par tous les moyens sortir les élèves de la salle de classe, que ce soit à pied ou par le biais de l'ordinateur, et l'école doit insister pour que les ressources de la communauté deviennent aussi les ressources du système d'éducation des élèves. Nous intégrons donc dans le système une coordonnatrice ou un coordonnateur communautaire chargé de la sensibilisation au choix d'une carrière pour les élèves du cours élémentaire ainsi qu'une spécialiste ou un spécialiste en formation au choix d'une carrière pour les élèves du cours secondaire, et nous insistons beaucoup sur la continuité de la formation au choix d'une carrière du début à la fin du programme d'études.

Nous voulons aussi que le Dossier cumulatif de l'élève renferme l'information sur ce que l'élève apprend dans la communauté et qui pourrait avoir une influence sur son programme d'études et sur son avenir. Prenons l'exemple des langues étrangères : les ressources communautaires dépassent souvent les ressources de l'école. Beaucoup d'enfants apprennent à lire et à s'exprimer couramment dans des langues étrangères à l'extérieur de l'école. Nous suggérons fortement que ces connaissances soient indiquées dans le dossier de ces élèves, qu'ils soient encouragés à faire évaluer leurs connaissances par des examens d'exemption lorsqu'ils arrivent en 10e année, et que ces connaissances leur permettent d'obtenir des équivalences de cours et de crédits menant à l'obtention de leur diplôme. Nous considérons ce genre d'encouragement à l'apprentissage comme une source d'enrichissement, tant pour la communauté que pour l'élève, peu importe l'endroit où les connaissances ont été acquises.

Dès qu'on considère le programme d'études comme un ensemble qui déborde de l'enseignement dispensé en salle de classe, on commence à apprécier les avantages, de même que la nécessité, d'assouplir le système d'apprentissage. Ainsi, nous suggérons que le programme d'études des écoles puisse utiliser jusqu'à 10 p. 100 du temps d'enseignement pour des activités choisies localement, par chaque école, et que de la

1re à la 9e année le programme d'études commun occupe au moins 90 p. 100 du temps d'apprentissage. Ainsi, dépendant de la situation géographique et de l'aménagement physique de l'école et de la communauté, ou encore de leur environnement social et de leur géographie humaine, une école (son corps enseignant, ses parents, ses intervenants communautaires) peut décider de concentrer ses efforts sur la réalisation d'un projet d'écologie ou d'un projet d'histoire sociale, ou encore sur tout autre projet valable qui pourrait enrichir les connaissances et les compétences des élèves et qui pourrait même s'avérer bénéfique pour l'ensemble de la communauté.

Du point de vue individuel, la souplesse quant à la matière apprise et la vitesse d'apprentissage ont toujours été nécessaires, tout comme les variations individuelles ont toujours été inévitables. Les écoles ont toujours eu de la difficulté à donner assez de souplesse aux élèves, et ce, pour bien des raisons. Cette situation perdurera : tout système qui s'efforce de desservir tous et chacun peut difficilement réussir à bien desservir celles et ceux qui s'éloignent de la moyenne. Nous sommes toutefois convaincus qu'il est non seulement possible d'améliorer cette situation, mais encore qu'il est extrêmement important d'essayer de le faire. Nous attirons donc l'attention des lectrices et des lecteurs sur quelques écoles qui se sont réellement efforcées d'atténuer la nature figée de l'apprentissage en permettant à leurs élèves de prolonger leur calendrier scolaire à douze mois ou plus, ou encore de le raccourcir considérablement, plutôt que de s'obstiner à toujours vouloir se conformer à un calendrier fixe de dix mois seulement. Nous recommandons également d'utiliser davantage toutes les techniques permettant aux élèves d'apprendre au rythme qui leur convient : un rythme accéléré pour les élèves qui apprennent plus vite, des évaluations personnalisées de l'apprentissage (examens d'exemption et évaluation des connaissances antérieures) ainsi que des cours intensifs, accélérés et de rattrapage immédiat pour les élèves, du cours élémentaire jusqu'à l'âge adulte. Nous savons que cet aspect exige plus d'efforts et plus de volonté de la part des éducatrices et des éducateurs et nous incitons fortement le ministre de l'Éducation et de la Formation à guider et à soutenir les personnes qui acceptent de travailler à l'élaboration de modèles et de stratégies qui donneraient plus de souplesse aux apprenantes et apprenants.

Il est aussi un autre genre de souplesse que nous tenons à offrir, et nous espérons que nos lectrices et nos lecteurs en sont conscients, bien que nous en parlions probablement autant à demi-mots que dans le texte même du rapport. Il s'agit de la flexibilité qui, selon nous, encourage le plus la créativité et la responsabilité. Nos recommandations mettent l'accent sur une compréhension claire des fins, et non pas des moyens. Nous pensons que les enseignants et les parents doivent bien comprendre les résultats d'apprentissage et les normes établies, d'une part, ainsi que les éléments essentiels d'un cours, qu'il s'agisse d'un cours de mathématiques de 7e année ou d'un cours de géographie de 11e année, d'autre part.

Nous croyons en outre que les principes sur lesquels nous insistons – la continuité, la responsabilisation, la souplesse pour les apprenantes et apprenants, l'apprentissage en dehors de l'école – jouent un rôle extrêmement important partout. Nous croyons aussi qu'il existe autant d'excellentes façons de donner un cours de mathématiques de 7e année ou un cours d'arts de 11e année qu'il y a d'excellents enseignants et enseignantes de mathématiques et d'arts; et qu'il y a autant de bonnes façons de tisser des liens solides entre les élèves, les enseignants, les parents et la communauté au nom de l'apprentissage qu'il y a de parents et de professionnels bienveillants et dévoués. Nous sommes convaincus qu'on peut accomplir beaucoup en offrant aux gens – enseignantes et enseignants, parents et bénévoles – de la formation et en leur donnant la possibilité de travailler ensemble pour trouver eux-mêmes des stratégies qui leur permettront

d'appuyer ces principes, avec des moyens qui conviendront à leurs écoles et leurs communautés.

Les principes que nous avons élaborés et discutés pour l'éducation des jeunes apprenants s'appliquent également aux apprenants plus âgés. Les élèves plus âgés veulent eux aussi des parents bien informés qui entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants; ces élèves ont eux aussi besoin d'une enseignante ou d'un enseignant qui les connaîsse et qui les représente; et eux aussi continuent d'avoir besoin d'apprendre à leur propre rythme. En outre, lorsque nos enfants dépassent l'âge du programme d'études commun, lorsqu'ils sont tous censés avoir acquis le bagage de connaissances ainsi que les compétences essentielles de raisonnement et d'apprentissage dont chacun d'entre eux a besoin, ils doivent alors avoir la possibilité de faire des choix en fonction de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et sur le monde. Dans le système que nous envisageons, les jeunes de 10e année sont prêts à prendre certaines décisions – des décisions qui ne sont pas, loin de là, irréversibles mais des décisions néanmoins importantes – sur l'orientation qu'ils désirent suivre, non seulement pendant leurs études secondaires, mais aussi après. Il en a toujours été ainsi : le cours secondaire s'est toujours voulu le point à partir duquel les choix se multiplient et de nouveaux horizons s'ouvrent.

Depuis au moins cinquante ans, nous recherchons constamment le moyen d'offrir plus de choix et d'ouvrir de nouvelles voies de façon inclusive, c'est-à-dire d'une façon qui n'exclue pas les élèves moins avantagés, dont le «capital social» est moindre parce que leurs parents sont moins instruits, moins riches et ainsi de suite. À notre avis, les différences d'intérêts et d'aptitudes – c'est pour cette raison qu'on a des programmes à options – ne se distinguent plus des différences de classes sociales et de mérite social. Nous nous retrouvons donc avec un système d'éducation secondaire organisé en «niveaux» qui reflètent, du moins dans l'esprit des gens, le niveau d'aptitudes inaltérable de chaque élève et le niveau inhérent à ce dernier, alors qu'en fait ils reflètent mieux d'autres facteurs comme la profession, la scolarité et le revenu des parents, et parfois même la race, la langue maternelle ou l'origine nationale.

Lorsque nous recommandons de réformer et d'améliorer le système d'éducation après les années du programme d'études commun, nous cherchons à continuer de consolider les connaissances de base et les compétences fondamentales de tous les élèves et, en même temps, à offrir à tous les élèves le plus de voies possibles. Par exemple, nous définissons les cours offerts selon trois types qui, à notre avis, n'ont rien à voir avec la facilité ou la difficulté d'apprendre : le long d'un continuum, certains cours sont plutôt pratiques, d'autres plutôt académiques et d'autres encore un peu des deux. Nous soulignons que ce sont bien les cours et non pas les élèves qui sont classés dans l'une ou l'autre de ces trois catégories. Ainsi, un élève de 10e année pourrait, par exemple, choisir un cours de sciences qui mette l'accent sur des applications pratiques (un cours appliqué de l'Ontario ou CApO), un cours d'histoire qui mette l'accent sur l'approche académique traditionnelle (un cours académique de l'Ontario ou CAcO), et un cours de musique aussi bien académique qu'appliqué (un cours commun). Il pourrait s'agir d'un élève qui songe à s'inscrire à un programme de cours techniques offert par un collège, mais pour qui l'histoire est son violon d'Ingres; ou encore d'une élève qui désire s'inscrire à un programme universitaire de sciences sociales, mais qui veut aussi acquérir de bonnes connaissances de base en sciences fondamentales.

Nous savons très bien qu'aucun plan, aussi souple soit-il, ne peut réussir à contrer les préférences sociales, les préjugés et les gratifications qui privilégient les compétences théoriques plutôt que les compétences pratiques, les études universitaires plus que les études collégiales. Nous croyons toutefois qu'il est plausible qu'un système comme celui que nous proposons pourrait donner plus de choix aux élèves et réussirait mieux à jumeler les intérêts et le talent des élèves avec une éducation postsecondaire utile.

Nous prônons également l'administration d'un test universel de validation des savoirs de base aux élèves de 11e année, qu'ils devraient réussir pour obtenir leur diplôme.

Pour cela, les collèges et les universités doivent collaborer avec les éducatrices et les éducateurs du cours secondaire pour redéfinir leurs exigences d'admission. Cet exercice aurait pour but de définir ces exigences plus clairement et plus nettement. À l'heure actuelle, la plupart des universités prennent en considération seulement les notes obtenues au cours de la dernière année d'études, et insistent particulièrement sur les notes obtenues dans les six cours CPO. Même si ces critères sont suffisamment précis, ils sont très indifférenciés : les élèves qui désirent étudier l'histoire doivent suivre le même cours de sciences que leurs pairs qui veulent devenir chimistes, sinon ne suivre aucun cours de sciences. Les collèges, quant à eux, n'ont pas de tels règlements généraux. Mais bien qu'il semble plus souple, le cheminement à suivre pour faire des études collégiales est très confus et vague pour les élèves, sauf dans le cas où les collèges et les écoles secondaires ont réussi à élaborer ensemble des programmes de transition précis.

Nous avons recommandé que les écoles, les collèges et les universités définissent les «modules» de cours qui donnent accès à certains programmes collégiaux et universitaires donnés, et que ces modules incluent les CApO, les CAcO et les cours communs requis par chaque programme d'études postsecondaires.

Nous avons aussi recommandé que les écoles s'organisent en unités relativement petites et que ces unités – qui seront le plus souvent de petites écoles aménagées dans de grands immeubles, qui partageront le personnel administratif, certains cours et certaines installations – soient, donc, éventuellement axées sur une matière ou une profession, un peu comme les académies d'arts ou de sciences que nous avons maintenant dans certaines villes. Dans ces «académies», les élèves intéressés à poursuivre une carrière en histoire de l'art ou en administration des arts, en génie ou en électronique peuvent s'inscrire à un programme d'études qui est directement relié à leurs intérêts et à leur avenir – dans la mesure où les modules de cours ont été préalablement définis conjointement, comme nous le suggérons.

Nous souhaitons ardemment que les adolescentes et adolescents et les jeunes adultes comprennent bien le lien qui existe entre leur éducation formelle et leur avenir, et nous souscrivons d'emblée à l'acquisition d'expériences d'apprentissage à l'extérieur de l'école par le biais, notamment, de l'éducation coopérative et du service communautaire, à l'intérieur de cours ou comme simples expériences – et en même temps, nous savons qu'il y a des aspects communs de l'éducation et de l'apprentissage qu'il ne faut pas perdre de vue. Tous les élèves désirent comprendre les applications pratiques de ce qu'ils apprennent; de même, ils doivent tous avoir acquis une maîtrise de la lecture et de l'écriture, peu importe la carrière qu'ils entendent poursuivre.

Nos recommandations sur les besoins communs des élèves du secondaire portent sur la nécessité de garantir certains résultats avant de pouvoir décerner un diplôme. Nous suggérons donc qu'il y ait des résultats d'apprentissage établis pour la fin de la 12e année, comme c'est déjà le cas pour les années inférieures, que la majorité de ces résultats s'appliquent à tous les apprenants et apprenantes tout en incluant des résultats spécifiques aux CApO ou aux CAcO. Nous recommandons en outre de mener plus de revues provinciales des programmes d'études et d'administrer plus d'examens au niveau du secondaire, et plus tôt aussi, pour que les éducatrices et éducateurs et le public puissent savoir si le programme d'études a été bien assimilé par les élèves et pour garantir une certaine uniformité parmi les enseignants et parmi les écoles.

Nous préconisons un système plus efficace à ce niveau, un système qui n'encourage pas les élèves à prolonger leurs études secondaires d'un an ou deux au-delà du temps qu'il faut pour suivre le nombre de cours exigés et pour obtenir un diplôme. Même si nous affirmons clairement que nous

Nous avons entamé notre discussion en disant que l'éducation formelle devrait commencer avant l'âge de 6 ans. Nous désirons maintenant conclure en disant que l'éducation ne devrait pas se terminer à l'âge de 18 ans.

continuons d'appuyer l'assouplissement de la période d'apprentissage et que nous n'avons aucunement l'intention de compliquer la situation des élèves qui ont besoin de plus de temps pour terminer leur programme d'études, et ce, pour des raisons légitimes rattachées à leur rythme d'apprentissage ou à d'autres circonstances dans leur vie, nous ne désirons pas que la majorité des élèves prennent plus de trois ans, à partir de la 10e année, pour obtenir leur diplôme. Aucune autre province ne garde la plupart de ses élèves à l'école secondaire aussi longtemps. Outre que cela ne comporte aucun avantage, nous considérons qu'il vaut mieux investir ces sommes plus tôt dans la vie des élèves que plus tard. Nos recommandations visent donc à limiter le nombre de crédits que les élèves peuvent accumuler avant l'obtention de leur diplôme.

Nous prônons également l'administration d'un test universel de validation des savoirs de base aux élèves de 11e année, qu'ils devraient réussir pour obtenir leur diplôme. L'importance que nous accordons à la connaissance de la lecture et de l'écriture, dès l'âge de trois ans, atteint son point culminant ici et revêt la forme d'une garantie : nous voulons promettre au public que tous les diplômés de l'école secondaire soient capables de lire, de comprendre, d'écrire et de transmettre de l'information et des sentiments, aussi bien que tout adulte instruit devrait être en mesure de le faire.

Nous avons déjà dit à quel point il est important de suivre l'évolution des progrès des élèves. Dans cet ordre d'idées, nous suggérons que les écoles secondaires gardent le contact avec les élèves et leur apportent un appui jusqu'à l'âge de 18 ans, qu'ils restent ou non à l'école secondaire jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Les élèves qui font la transition de l'école au marché du travail ont besoin d'autant de soutien que celles et ceux qui poursuivent des études postsecondaires, si bien que l'école devrait donner à toutes et à tous le même soutien jusqu'à l'âge de 18 ans.

Nous avons entamé notre discussion en disant que l'éducation formelle devrait commencer avant l'âge de six ans. Nous désirons maintenant conclure en disant que l'éducation ne devrait pas se terminer à l'âge de 18 ans. De plus en plus d'adultes désirent obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ils méritent d'avoir les mêmes possibilités que les apprenants plus jeunes, et c'est pourquoi nous recommandons qu'une place leur soit réservée dans le système public. La garantie d'alphabétisme que nous voulons que notre système d'éducation puisse donner, nous recommandons fortement qu'il la promette aussi aux adultes qui, pour quelque raison que ce soit, désirent apprendre à parler et à lire couramment dans l'une ou l'autre des deux langues officielles. Ces adultes sont, après tout, des parents et de futurs parents, des grands-parents et de futurs grands-parents : leur connaissance de la lecture et de l'écriture est peut-être l'héritage éducatif le plus précieux qu'ils puissent transmettre à leurs enfants et à leurs petits-enfants.

Volume II
Recommandations

Voici les recommandations du volume II

Le volume IV renferme toutes les recommandations du rapport.

Chapitre 7 : Apprendre de la naissance à 6 ans – La transition du foyer à l'école

Voici les recommandations de la Commission :

1. Nous recommandons que l'éducation de la petite enfance soit offerte par tous les conseils scolaires à tous les enfants de trois à cinq ans que les parents ou tutrices ou tuteurs désirent inscrire. L'éducation de la petite enfance remplacerait progressivement les programmes de prématernelle et de maternelle ou jardin d'enfants et deviendrait ainsi une partie intégrante du système d'éducation publique.

2. Nous recommandons que le programme d'éducation de la petite enfance soit introduit à mesure que l'espace devient disponible.

3. Nous recommandons que, dans la mise en oeuvre du programme d'éducation de la petite enfance, le gouvernement provincial accorde un financement prioritaire aux modules scolaires de langue française.

4. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un guide s'adressant aux parents, aux enseignantes et aux enseignants et aux autres intervenants de la petite enfance, décrivant les étapes de l'apprentissage et ses résultats souhaitables et possibles à partir de la naissance, et que ce programme soit relié au programme d'études commun qui commence en 1re année. Ce guide, comprenant aussi les objectifs d'apprentissage spécifiques pour l'âge de six ans, servirait dans l'élaboration du programme d'études de l'éducation de la petite enfance.

Chapitre 8 : Apprendre : de 6 à 15 ans – Notre programme d'études commun

Voici les recommandations de la Commission :

5. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation décrive clairement les résultats attendus en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, des mathématiques, des sciences, de l'informatique, de l'apprentissage en groupe, des relations interpersonnelles et du sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire, et qu'un lien soit établi entre ces résultats et les travaux du Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux et les universités. Nous recommandons aussi qu'il élabore des normes précises semblables à celles qui existent dans le domaine des mathématiques et de la langue (connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul) pour les trois autres domaines.

6. Nous recommandons que l'acquisition d'une troisième langue fasse partie intégrante du programme d'études commun dès un très jeune âge et jusqu'à la 9e année inclusivement, étant entendu que le choix de la langue ou des langues enseignées ou acquises sera déterminé à l'échelle locale. Nous recommandons en outre que l'acquisition d'une troisième langue en dehors de l'école soit reconnue comme l'équivalent d'un cours, cette équivalence étant sanctionnée par un examen semblable à l'examen d'exemption que nous proposons dans le système de crédits scolaires au cours secondaire.

7. Nous recommandons que toutes les écoles élémentaires incorporent à leurs programmes quotidiens une période

d'exercice physique régulier d'au moins 30 minutes. Cette période d'exercice quotidienne est un élément essentiel d'un environnement scolaire sain. Les écoles qui ne sont pas en mesure de dégager des périodes quotidiennes pour l'exercice physique devraient au moins prévoir trois périodes d'exercice par semaine.

8. Nous recommandons que, dès la 1re et jusqu'à la 5e ou la 6e année, une même éducatrice ou un même éducateur suive les progrès de chaque élève pendant toutes les années que l'élève passe à l'école et ait la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève.

9. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les conseils scolaires locaux prennent des mesures d'incitation favorisant la création d'unités d'apprentissage plus petites (comme le système des «écoles dans l'école» ou le système d'«académies») au sein des grandes écoles du cycle intermédiaire et des grandes écoles secondaires.

10. Nous recommandons qu'un «Dossier cumulatif de l'élève» soit établi pour chaque élève à compter de la 7e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Enfin, il sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignante ou l'enseignant qui a des rapports constants avec l'élève et qui a la responsabilité de la suivre ou de le suivre tout au long de son séjour dans l'école.

11. Nous recommandons l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans *Le programme d'études commun*. Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison.

12. Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation modifie les règlements de manière à permettre aux conseils scolaires de prolonger la durée de la journée d'école et de l'année scolaire.

13. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation mette au point, de concert avec des spécialistes des programmes scolaires et de l'apprentissage, des stratégies fondées sur une théorie et une pratique solides et assorties d'exemples détaillés visant à moduler davantage le temps dont dispose chaque élève pour maîtriser les matières au programme.

14. Nous recommandons que chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite soit autorisé à élaborer et à offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du *Programme d'études commun*, à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 p. 100 du temps d'enseignement soit consacré au *Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.*

Chapitre 9 : Apprendre : de 15 à 18 ans – Les années de spécialisation

Voici les recommandations de la Commission :

15. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation examine l'éducation offerte par les collèges communautaires, son mandat, son financement, sa cohérence et sa place dans le «système» d'éducation en Ontario, et que les chemins qui mènent de l'école secondaire au collège soient précisés, en accordant une attention particulière aux élèves qui ne se dirigent pas vers l'université.

16. Nous recommandons par conséquent que les études secondaires soient définies comme un programme de trois ans, commençant après la 9e année, et que les élèves ne soient autorisés à prendre qu'un maximum de trois cours, en sus des 21 cours obligatoires, pour un total ne dépassant pas 24 crédits. Nous recommandons en outre que tous les cours auxquels l'élève s'est inscrit, qu'il les ait terminés ou pas, réussis ou échoués, figurent dans son relevé de notes.

17. Nous recommandons qu'il n'y ait que deux, et non pas trois, types («niveaux») différents de cours.

18. Nous recommandons que certains cours (appelés Cours académiques de l'Ontario ou CAcO) soient offerts et mettent l'accent sur des connaissances plus générales; et que d'autres cours (appelés Cours appliqués de l'Ontario ou CApO) soient offerts et mettent l'accent sur les applications pratiques; et que d'autres cours encore soient offerts sous

forme de cours communs reposant à la fois sur des approches générales et appliquées, et qu'ils n'aient pas de désignation particulière.

19. Nous recommandons que les grandes écoles secondaires soient réorganisées en «écoles dans l'école» ou «académies», où les élèves côtoient le même noyau d'enseignantes, d'enseignants et d'élèves pendant la majeure partie de leur programme. Ces unités pourraient être axées sur des matières, des disciplines ou des intérêts.

20. Nous recommandons premièrement, que les élèves participent à un exercice physique au moins trois fois par semaine, pour une durée minimale de 30 minutes, à l'intérieur ou à l'extérieur des classes d'éducation physique.

21. Nous recommandons deuxièmement, que les élèves participent pendant au moins 20 heures par année (deux heures par mois) à des activités de service communautaire, organisées et contrôlées par l'école, à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci.

22. Nous recommandons que les mêmes efforts consacrés à élaborer centralement des stratégies et des idées pour accroître la souplesse et la personnalisation de l'apprentissage, que nous avons recommandés pour le programme d'études commun, soient appliqués aussi aux années de spécialisation.

23. Nous recommandons d'établir un ensemble de résultats à atteindre à la fin de la 12e année, en fonction des matières et des compétences, et que ces résultats soient énoncés brièvement. Nous recommandons en outre que certains résultats attendus s'appliquent à tous les apprenants et apprenantes, et que des résultats additionnels s'appliquent au programme de CAcO et au programme de CApO.

24. Nous recommandons que les élèves aient la possibilité d'accumuler jusqu'à deux crédits en langues étrangères en vue de l'obtention de leur diplôme, peu importe la façon dont ils ont acquis leur formation ou la connaissance de cette langue, s'ils peuvent démontrer par un examen qu'ils maîtrisent la langue suffisamment bien.

25. Nous recommandons que le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) soit investi du mandat d'établir, en partenariat avec les conseils scolaires, les collèges communautaires et d'autres partenaires de la collectivité, des programmes qui aideront les diplômés d'écoles secondaires et les décrocheurs à réussir leur intégration au marché du travail, ce qui inclut des possibilités accrues de stages d'apprentissage et d'autres types de formation, ainsi que du counseling d'emploi.

26. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un document bref et clair expliquant aux parents ce que leurs enfants devraient apprendre et savoir à toutes les étapes de développement décrites dans *Le Programme d'études commun,* ainsi que les résultats attendus au niveau secondaire. Ce document devrait également renfermer des renseignements succincts sur les programmes d'études collégiaux et universitaires.

27. Nous recommandons que, pour permettre à tous les résidents et résidentes de l'Ontario, peu importe leur âge, d'obtenir un diplôme d'études secondaires, les conseils scolaires financés par les fonds publics aient le mandat et les ressources financières nécessaires pour offrir des programmes d'éducation des adultes.

28. Nous recommandons qu'un processus cohérent d'évaluation des acquis soit établi pour les élèves adultes en Ontario, et que dans ce processus soit inclus un examen en vue d'obtenir un diplôme équivalent au diplôme d'études secondaires.

29. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre de son mandat qui comprend aussi l'enseignement postsecondaire, exige des universités et des collèges qu'ils élaborent des examens d'exemption ou d'autres formes appropriées d'évaluation des acquis, pour toutes les années universitaires y compris l'octroi de diplômes et de grades universitaires.

30. Nous recommandons que le droit des adultes de parfaire leur éducation soit protégé, peu importe leur situation sur le marché de l'emploi ou leurs intentions à cet égard.

31. Nous recommandons que le COFAM définisse et prévoie immédiatement dans le programme d'alphabétisation des adultes à court terme et à moyen terme, une composante en français qui ne soit pas liée à la participation au marché du travail, et qui vienne s'ajouter aux programmes en français liés à la participation réelle ou possible au marché du travail.

Chapitre 10 : L'aide à l'apprentissage : Besoins particuliers et mesures spéciales

Voici les recommandations de la Commission :

32. En conséquence, la Commission recommande que le Ministère rende obligatoires les programmes d'ELS/ESD dans les écoles de langue anglaise et les programmes d'ALF/PDF dans les modules scolaires de langue française, pour que les élèves immigrants qui parlent peu ou pas l'anglais ou le français, de même que les ayants droit visés par la Charte qui parlent peu ou pas le français, reçoivent le soutien dont ils ont besoin, par le biais de modèles de prestation choisis localement. Dans les subventions qu'il octroie à titre de financement global, le Ministère devrait également prévoir les suppléments budgétaires nécessaires pour permettre aux écoles d'offrir de tels programmes chaque fois que, de l'avis de la collectivité, ils sont nécessaires.

33. Nous recommandons qu'aucun enfant présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou du retard par rapport à ses camarades ne se voit accoler l'étiquette «en difficulté d'apprentissage», à moins d'avoir reçu une aide individuelle intensive pour l'apprentissage de la lecture et que cette aide n'ait pas donné lieu à une amélioration concrète de son rendement scolaire.

34. Nous recommandons que, parallèlement aux programmes destinés aux élèves surdoués, des programmes d'accélération soient offerts systématiquement à l'intention d'élèves rapides dont la rapidité d'apprentissage est établie par des évaluations menées par les enseignantes et enseignants, par des examens d'exemption ou par d'autres méthodes appropriées.

35. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant s'entendent sur la meilleure solution pour aider l'élève, et que le consentement parental éclairé a été donné par écrit, que l'on ne convoque pas le CIPR.

36. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant ne s'entendent pas et que le CIPR doit être convoqué, qu'un animateur/médiateur soit choisi, selon les besoins, pour faciliter les discussions et en arriver à un compromis, afin de réduire les risques d'appel devant les tribunaux; et nous recommandons que la législation soit modifiée pour prévoir cette médiation préalable.

37. Nous recommandons, lorsque l'élève a été formellement identifié(e) et placé(e), que la révision annuelle soit remplacée par des évaluations individuelles semestrielles qui montreront si l'élève a progressé et quelle est l'ampleur de ses progrès sur une période de cinq mois; nous recommandons également que la décision de poursuivre le programme se fonde sur des données objectives de même que sur le jugement du personnel enseignant et des parents à l'égard des progrès de l'élève.

38. Nous recommandons que les conseils scolaires cherchent des moyens d'offrir une aide spéciale aux élèves qui en ont besoin pour apprendre au même rythme que leurs camarades sans avoir recours à un processus d'identification formel comme le CIPR.

39. Nous recommandons que, même, si l'intégration est la norme, les conseils scolaires continuent d'offrir toute une gamme de services à l'intention des élèves dont les besoins seraient mieux satisfaits dans d'autres milieux, de l'avis des parents et de l'avis du personnel enseignant.

40. Nous recommandons que tout le personnel enseignant des écoles élémentaires ait régulièrement accès à une coordonnatrice ou un coordinateur communautaire qui serait chargé notamment de la coordination du programme de sensibilisation au choix de carrière offert à l'école, et qui travaillerait en collaboration avec le personnel enseignant et les membres de la collectivité pour mettre sur pied et soutenir le programme.

41. Nous recommandons qu'à partir de la 6e ou de la 7e année et jusqu'à la fin de la 12e année, toutes les écoles offrent les services de personnes spécialisées ou qualifiées en formation au choix d'une carrière pour offrir les services d'orientation professionnelle.

42. Nous recommandons que le Ministère, de concert avec des groupes professionnels de spécialistes de la formation au choix d'une carrière, l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et l'*Association of Career Centres in Educational Settings,* et en consultation avec les collèges, les universités, le monde des affaires et les syndicats, établisse un continuum des résultats que les élèves doivent atteindre sur les plans de la sensibilisation et de la formation au choix d'une carrière, et ce, pour toutes les années, depuis la première jusqu'à la douzième.

43. Pour répondre aux besoins des élèves en matière d'orientation et de counseling personnel :

Nous recommandons premièrement que le ministère de l'Éducation et de la Formation assume la responsabilité de communiquer avec le ministère de la Santé et définisse, de concert avec lui, les programmes et les services essentiels de promotion de la santé mentale qu'il y a lieu d'offrir dans les écoles; la formation professionnelle nécessaire pour celles et ceux qui les offriront; les services qui devraient être offerts aux élèves à l'extérieur des écoles et par qui; et les structures de partage des responsabilités à l'égard de ces services entre les deux ministères.

44. Nous recommandons deuxièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation clarifie la nature et la fonction du counseling personnel et social dans les écoles, et notamment :

a) qu'il redéfinisse la formation appropriée que doivent recevoir les orienteurs ou les conseillers en counseling personnel, et qu'il établisse et mette en oeuvre un plan pour la formation ou le recyclage des personnes qui offrent actuellement ces services ou qui devraient les offrir; et ce, en collaboration avec l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et des représentants des collèges et des universités. Cette formation devrait également être accessible par le biais d'autres programmes que celui de la formation des enseignantes et des enseignants;

b) qu'il s'assure que de tels services soient offerts par les personnes qui, après une date déterminée, auront reçu la formation ainsi définie.

45. Nous recommandons troisièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation élabore un nouveau programme-cadre en matière d'orientation personnelle et sociale qui remplacerait *Orientations : Programme-cadre – cycles intermédiaire et supérieur, 1984,* et qui comporterait une description du type de dotation différenciée nécessaire à la prestation de services d'orientation et de counseling dans les écoles élémentaires et secondaires.

Chapitre 11 : L'évaluation du rendement

Voici les recommandations de la Commission :

46. Nous recommandons que, pendant la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu, on consacre beaucoup plus de temps à apprendre aux enseignantes et aux enseignants comment évaluer les progrès des élèves de façon à aider ces derniers à améliorer leur rendement, et nous favorisons à cette fin un mécanisme de pratique et d'orientation dirigées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

47. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, sans tarder, les ressources pédagogiques nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants puissent évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, en se référant aux résultats d'apprentissage qui serviront de base à des évaluations et des bulletins normalisés.

48. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de concevoir, en association avec des éducateurs et éducatrices de profession, des experts en évaluation, des parents, des élèves et des représentants du grand public, un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé Rapport des progrès de l'élève, il sera directement lié aux résultats et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données.

49. Nous recommandons au Ministère de vérifier l'objectivité de ses propres instruments d'évaluation, et de contrôler en collaboration avec les conseils scolaires et les organismes professionnels d'autres outils d'évaluation; de permettre aux enseignantes et enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation pour les aider à dépister et à éliminer les préjugés dans tous les volets des évaluations; et de vérifier les effets des évaluations sur divers groupes.

50. Nous recommandons donc de soumettre tous les élèves à deux évaluations uniformes à la fin de la 3e année, l'une en

lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et de résultats d'apprentissage à atteindre bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves.

51. Nous recommandons que l'élaboration, l'administration, la notation et la communication des résultats de ces évaluations soient confiées à un petit organisme de compétence supérieur, indépendant du ministère de l'Éducation et de la Formation, que l'on appellera «Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage».

52. Nous recommandons que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le test de lecture et d'écriture.

53. Nous recommandons que le Ministère continue à participer et à apporter son soutien à des évaluations nationales et internationales, et à s'efforcer de les améliorer.

54. Nous recommandons que le Ministère élabore des plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), qui précisent les données à recueillir et la façon dont la mise en oeuvre sera surveillée, et qu'il communique les résultats au public et informe les éducatrices et éducateurs et le public sur la façon d'interpréter et d'utiliser les résultats.

55. Nous recommandons que, pour commencer, et durant cinq à sept ans, jusqu'à ce que le mécanisme soit bien ancré dans le système scolaire et dans l'esprit du public, on charge un organisme indépendant de mettre en oeuvre les évaluations provinciales à grande échelle dans les classes de 3e et 11e année et d'en communiquer les résultats. Les rapports et recommandations de l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage seront directement transmis au Ministre, à l'Ordre des enseignantes et des enseignants et à la population.

56. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, en collaboration avec des membres de la collectivité et des chercheures et chercheurs, des modalités précises pour recueillir et communiquer des données provinciales sur le rendement des élèves (notes et résultats des tests de «littératie» dans les classes de 3e et de 11e année) de groupes désignés, en fonction du sexe, de la race, de l'identité ethnoculturelle et de la situation socio-économique.



Volume II
Recommandations

Voici les recommandations du volume II.

Le volume IV renferme toutes les recommandations du rapport.



ISBN 0-7778-3578-9